Université de Genève - TECFA
Faculté de Psychologie et de Sciences de l'Education

Le Portail Petit-Bazar

Environnement virtuel destiné aux enseignants de l'école primaire genevoise



Mémoire dans le cadre de l'obtention du M Sc MALTT

« Master of Science in Learning and Teaching Technologies »

Présenté par Silvia **Cadillo**

Directeur :

M. Daniel **Peraya**, Professeur, TECFA, Université de Genève

Membres du jury :

Mme Mireille **Bétrancourt**, Professeure, TECFA, Université de Genève
M. Paul **Oberson,** Directeur adjoint, SEM, Genève
M. Amaury **Daele**, Université de Fribourg

Mai 2008

PREFACE

Ce mémoire constitue la réalisation du premier objectif du stage effectué par l'auteure auprès du Service Ecole Médias (SEM-Formation) du Département de l'Instruction Publique (DIP). Il consiste à analyser d'un point de vue ergonomique et pédagogique la communauté en ligne le « Portail Petit-Bazar », fréquenté par les enseignants du primaire genevois.
Le SEM-Formation s'est interrogé sur les pratiques d'usage du portail par les enseignants et sur les raisons pour lesquelles cet espace virtuel ne semblait pas répondre à l'un des ses objectifs qui est de permettre l'échange et la mutualisation de ressources pédagogiques.
En effet, si un certain nombre d'enseignants consultent ces ressources, peu en mettent à disposition.
Le SEM-Formation semble postuler l'existence d'une communauté de pratique d'enseignants pour laquelle le « Portail Petit-Bazar » jouerait un rôle central et fédérateur, or la réalité du terrain semble différente.
Les concepts et processus réseau, communauté et développement professionnel, reliés au terme virtuel, sont les piliers principaux du cadre théorique de la recherche.
Le choix d'une démarche compréhensive visant à analyser et à interpréter les activités individuelles et collectives ou pratiques sociales sur le portail, caractérisera cet outil technologique comme un réseau ou comme une communauté d'enseignants.
Une démarche de recherche-action traditionnelle permet d'identifier les dimensions ou facteurs à modifier, à retravailler ou à construire sur le portail pour que celui-ci corresponde mieux au développement professionnel. Ensuite, elle permet de les analyser et de les interpréter pour formuler ensuite des propositions dont on pourrait tenir compte.
L'enjeu de ces interrogations a conduit à mener dans un premier temps des entretiens semi-directifs pour assurer le bon choix des concepts, de leurs dimensions et de leurs indicateurs et dans un deuxième temps à élaborer un questionnaire en ligne avec l'aide du logiciel PHPSurveyor, le but étant d'interroger un nombre significatif d'enseignants (environ 3000).

A mes parents Daniela et Claudio,
à mes frères et sœurs Luis, Yoconda, Maria, Walter, Rossana, Ulises, Claudio, Julio, Yrma, Norma, Lenny et Miguel.

SOMMAIRE

PREFACE ………………………………………………………………………………. 1

INTRODUCTION ……………………………………..………………………….. 7

PREMIERE PARTIE : CADRE CONCEPTUEL

CHAPITRE I : RESEAU

1 Naissance du mot réseau ……………………………………………………... 13
2 Réseaux sociaux ………..……………………………………………………….. 15
3 Dynamique des réseaux sociaux ……………………………………………... 21
4 Liens forts, liens faibles, liens potentiels …………………………………….. 22
5 Réseau et communauté ……………………………………………………..... 23
6 Résumé ……………………………………………………………………….…..... 25

CHAPITRE II : COMMUNAUTES VIRTUELLES

1 Communauté virtuelle ou non ? ……………………………………………… 27
2 Diverses formes de communautés virtuelles ……………………………… 31
3 Processus « participer » ……………………………………………………… 39
4 Echanges réciproques ………………………………………………….......... 40
5 Communauté professionnelle des enseignants ……………………….................... 40
6 Gestion des connaissances ……………………………………………………… 41
7 Résumé ……………………………………………………………………….…..... 42

CHAPITRE III : APPORTS DES ETUDES SUR LES APPRENTISSAGES

1 Le constructivisme ……………………………………………………………… 43
2 Le courant historico-culturel …………………………………………………... 43
3 La théorie de l'apprentissage situé ………………………………………… 44
4 La cognition distribuée ……………………………………………………….. 45
5 La collaboration ou apprentissage collaboratif ……………………………. 46
6 Résumé ………………………………………………………………………….. 48

CHAPITRE IV : DEVELOPPEMENT PROFESSIONNEL DES ENSEIGNANTS (DPE)

1 Le développement professionnel vu comme un processus d'apprentissage ………. 50
2 Le développement professionnel par la recherche et par la réflexion …………….. 51
3 Résumé ………………………………………………………………………….. 54

DEUXIEME PARTIE : TERRAIN D'ETUDE

CHAPITRE V : L'ECOLE PRIMAIRE GENEVOISE, SES SITES PEDAGOGIQUES ET LE PORTAIL PETIT-BAZAR

1 Introduction ……………………………………………………………………...... 57

3 Problématique ………………………………………………………………. 62
4 Questions de recherche ………………………………………………………… 63

TROISIEME PARTIE : METHODOLOGIE

CHAPITRE VI : POSTURE EPISTEMOLOGIQUE

1 Une démarche compréhensive ……………………………………………………. 67

CHAPITRE VII : TECHNIQUE DE PRODUCTION DES DONNEES

1 Concept ……………………………...…………………………………………… 69
2 Construction des concepts opérationnels ……………………………………… 69
3 Technique de production des données ……………………………………….. 69

CHAPITRE VIII : L'ENTRETIEN DE RECHERCHE SEMI-DIRECTIF

1 Production des données suscitées à l'aide du premier outil :
l'entretien de recherche semi-directif …………………………………………….. 71
2 Sujets interviewés et conditions des entretiens ………………………......... 72
3 Guide d'entretien ……………………………………………………………… 73
4 Traitement des données suscitées ……………………………………………...... 74

CHAPITRE IX : LE QUESTIONNAIRE EN LIGNE

1 Production des données provoquées à l'aide du second outil :
le questionnaire en ligne ……………………………………………………… 79
2 Echantillonnage ……………………………………………………………….... 79
3 Elaboration du questionnaire en ligne ………………………………………… 80
4 Dépouillement des données du questionnaire en ligne …………………………… 81

QUATRIEME PARTIE : ANALYSE DES DONNEES

CHAPITRE X: GRILLE D'ANALYSE POUR LES ENTRETIENS

1 Présentation de la grille d'analyse pour les entretiens semi-directifs …………….. 85

CHAPITRE XI : ANALYSE DES ENTRETIENS A L'AIDE DE LA GRILLE

1re dimension : Identité individuelle et collective ……………………………... 93
2e dimension : Longévité ……………………………………………………… 93
3e dimension : Sélection spontanée ou regroupement des membres d'une communauté 95
4e dimension : Echanges réciproques ……………………………………......... 99
5e dimension : Pratique partagée ……………………………………………….... 101
6e dimension : Gestion des connaissances ……………………………………. 103
7e dimension : Développement professionnel ………………………………… 105
8e dimension : Réseau ou communauté ………..………………………………... 108

CHAPITRE XII : SYNTHESE GENERALE DES ENTRETIENS

1 Synthèse générale ………………………………………………………………… 111

CHAPITRE XIII : RESULTATS DU QUESTIONNAIRE EN LIGNE

1re dimension : Identité individuelle et collective ………………………………… 117
2e dimension : Engagement au « Portail Petit-Bazar » ………………………….. 120
3e dimension : Regroupement des membres du « Portail Petit-Bazar » ………… 122
4e dimension : Echanges réciproques ……………………………………………. 127
5e dimension : Développement professionnel ...………………………………… 132
6e dimension : Histoire du « Portail Petit-Bazar » ……………………………… 136
7e dimension : Réseau ou communauté ……………………………………….. 138

CHAPITRE XIV: ANALYSE DES RESULTATS DU QUESTIONNAIRE EN LIGNE

1re dimension : Identité individuelle et collective ..……………………………… 141
2e dimension : Engagement au « Portail Petit-Bazar » ..………………………... 141
3e dimension : Regroupement des membres du « Portail Petit-Bazar » ..………. 143
4e dimension : Echanges réciproques …………………………………………….. 144
5e dimension : Développement professionnel ………………………………….. 147
6e dimension : Histoire du « Portail Petit-Bazar » ..…………………………….. 148
7e dimension : Réseau ou communauté ..……………………………………….. 149

CONCLUSION GENERALE ………………………………………………... 151

Bibliographie ……………………………………………………………………….. 155
Annexes ……………………………………………………………………………….. 161

INTRODUCTION

Dans le cadre de mes études pour l'obtention du master en Sciences et Technologies de l'Apprentissage et de la Formation (STAF-TECFA) [1], j'ai effectué, auprès du Service Ecole-Médias (SEM-Formation) du Département de l'Instruction Publique (DIP), un stage de quatre mois, avec un taux d'activité de trente pour cent.
La « Convention de stage » établie par le Directeur adjoint du SEM précise que le stagiaire sera placé sous la responsabilité du Directeur adjoint du SEM et du Maître d'enseignement et de recherche de TECFA, Professeur Daniel Schneider, co-signataires du contrat tripartite de stage.
Le cahier des charges m'a fixé un triple objectif (ce qui nécessite trois dossiers) :

1. Analyser d'un point de vue ergonomique et pédagogique la communauté en ligne le « Portail Petit-Bazar ».
2. Proposer diverses améliorations envisageables et les implémenter en étroite collaboration avec les formateurs du primaire responsables de la communauté.
3. Participer aux travaux courants ou ponctuels autour des différentes offres de formation du SEM-Formation et des outils technologiques utilisés.

Lors du stage auprès des formateurs du SEM-Formation, je me suis efforcée de m'intégrer et de participer au maximum à la vie du groupe de travail. Ma première contribution a consisté à installer le logiciel phpESP sur le « Portail Petit-Bazar ». Ce logiciel constitue une application des techniques de sondage en ligne.
Au sujet du troisième objectif, j'ai demandé aux formateurs de pouvoir participer en qualité d'assistante ou monitrice aux cours de formation qu'ils dispensaient :

- Outils collaboratifs du « Portail Petit-Bazar » (Petit-Bazar, Swikis, messagerie, …)
- Programme Hot Potatoes
- StarDraw, module de Dessin StarOffice 6/7
- Vidéo numérique au service de l'étude de l'environnement proche
- Intégration de la technologie en classe
- Connaissance des logiciels éducatifs

Ces cours m'ont permis d'entrer en contact avec un grand nombre de professeurs des écoles primaires genevoises qui y participaient. Nous avons interagi sur des thèmes tels que les apports du portail « Petit-Bazar », les attentes des enseignants(es), la mise en commun de ressources pédagogiques, enfin la collaboration entre enseignants(es), …
Au cours de nos rencontres, j'ai pris conscience de la complexité et de l'ampleur du premier objectif du stage portant sur l'analyse d'un point de vue ergonomique et pédagogique du « Portail Petit-Bazar ».
Ainsi, ai-je proposé au Directeur adjoint du Service Ecole-Médias de le traiter comme une thématique en soi, objet du présent mémoire dans le cadre de l'obtention du titre universitaire M Sc MALTT.

---

[1] L'intitulé du titre est devenu : *Master of Science in Learning and Teaching Technologies* (M Sc MALTT).

La proposition acceptée, je me suis immergée de manière plus approfondie dans la recherche de toutes les informations disponibles sur mon objet de recherche, le « Portail Petit-Bazar ».
A cet effet, j'ai été amenée à concevoir un questionnaire en ligne pour le soumettre à un panel de membres du portail.

Sur la page d'accueil du « Portail Petit-Bazar », à la rubrique « CeFEP : informations et ressources pour les enseignant(e)s nouvellement engagé(e)s » (consulté le 16/02/06), on peut lire qu'à ce jour, toutes les classes des divisions élémentaire, moyenne et spécialisée du canton de Genève sont équipées d'un ordinateur. Chacun d'eux est connecté à Internet et par conséquent, *toutes les écoles ont accès au « Portail Petit-Bazar ».* Ce dernier est un espace d'échanges pédagogiques (internet et intranet) destiné en priorité aux enseignants(es) des écoles primaires du canton qui se trouvent disséminés géographiquement, soit dans la même école, soit dans différentes.

Avant de commencer à développer cette première analyse, il nous a semblé pertinent de préciser un certain nombre de concepts et processus qui seront les piliers de la présente étude. Ainsi, réseau, communauté et développement professionnel méritent-ils d'être préalablement définis.

Nous allons voir que si les termes de « réseau » et de « communauté » existent depuis longtemps dans notre vocabulaire courant, ils n'ont pas toujours été associés de la même manière à la profession enseignante. Après avoir précisé et relié ces termes au mot « virtuel », nous tenterons de comprendre pour quelles raisons, ils ont été associés au métier d'enseignant et quelles sont les questions que l'association de ces termes suscite.
Les clarifications conceptuelles vont également nous permettre d'éviter de confondre la dimension sociale et relationnelle de la communauté avec l'environnement virtuel (le portail) qui lui sert de base technologique.
De plus, l'appropriation sociale des technologies dans des environnements techniques comme celui du portail se concrétise sous de nouvelles formes de rassemblement et d'interaction humaine vouées, entre autres, au développement professionnel des enseignants.

Notre travail sur le « Portail Petit-Bazar » comportera quatre parties s'achevant par une conclusion générale.

Les chapitres **I** et **II** de la première partie, intitulée : « cadre conceptuel », présentent en détail les fondements de cette étude : « réseau » et « communauté ». Ces deux concepts vont nous aider à donner réponse à la première question posée par les formateurs du SEM-Formation : Les membres du « Portail Petit-Bazar » éprouvent-ils le sentiment d'appartenir à une communauté ou à un réseau d'enseignants ?
Le chapitre **III** abordera les concepts clés relatifs au rôle des interactions sociales dans les processus d'apprentissages, à savoir le « constructivisme », le « courant historico-culturel », l' « apprentissage situé », la « cognition distribuée » et la « collaboration » ou « apprentissage collaboratif ».

Dans le chapitre **IV**, le processus « développement professionnel », troisième pilier fondateur de notre étude achèvera cette partie conceptuelle. Nous y verrons les différents ancrages théoriques, ainsi que les deux dimensions qui la caractérisent, à savoir, l'apprentissage et la réflexion.

Dans la deuxième partie, nous examinerons en détail notre objet d'étude (chapitre **V**) : le « Portail Petit-Bazar », son histoire, ses caractéristiques, ses buts, ses membres. Nous présenterons la « problématique » de cette recherche, ainsi que les « questions de recherche » en lien avec l'approche disciplinaire et théorique retenue.

La troisième partie sera consacrée à l'« aspect méthodologique ». Nous exposerons nos intentions « épistémologiques » (chapitre **VI**), ainsi que la « technique de production des données » (chapitre **VII**). Dans cette partie, nous présenterons également les deux outils utilisés: les entretiens (chapitre **VIII**) et le questionnaire en ligne (chapitre **IX**).

La quatrième partie fera l'objet de la présentation de nos «données », de notre « grille d'analyse pour les entretiens » (chapitre **X**). L'« analyse de la grille des entretiens » ainsi que « leurs interprétations et nos premières synthèses » seront présentées dans le chapitre **XI**. Nous aurons notamment recours aux contributions des participants que nous citerons fréquemment afin de les commenter, en nous appuyant sur les concepts théoriques de cette recherche.

Le chapitre **XII** fera l'objet d'une « synthèse générale des entretiens ».

Dans le chapitre suivant (**XIII**) nous ferons part au lecteur des « résultats du questionnaire en ligne et du dépouillement des données ». Nous aurons notamment recours à des tableaux synoptiques et à des graphiques afin d'illustrer et faciliter la compréhension de ces résultats. Puis, dans le chapitre **XIV** : « analyse des résultats du questionnaire en ligne », nous tenterons de les relier aux concepts théoriques qui ont fait l'objet de la première partie.

Dans notre « conclusion générale », nous évoquerons la portée de notre travail ainsi que ses limites. Nous proposerons également quelques pistes de réflexion qui mériteraient d'être approfondies dans le cadre de recherches complémentaires.

Le lecteur remarquera que cette analyse se construit selon une structure qui s'apparente aux directives et conseils prônés dans les manuels de méthodologie de recherches. Cette structure ne reflète cependant pas la chronologie de la démarche suivie, ni l'avancement de la recherche. Va-et-vient entre théorie et terrain, ainsi que réécritures multiples, sont à la base de la constitution de notre travail et de la non-linéarité des différentes étapes.

La présente recherche n'a pu être menée à bien que grâce à la participation et à la disponibilité des cinq enseignantes interviewées, de tous ceux qui ont bien voulu répondre au questionnaire en ligne, et à l'encadrement et ainsi qu'au soutien des formateurs du SEM-Formation et des membres du jury de ce mémoire. Que tous soient ici sincèrement remerciés.

Notre gratitude va également à Vincent Pondicq et à son épouse Bernadette avec qui les heures passées nous ont fait bénéficier de leur immense connaissance de la langue française, de son sens grammatical et phonétique de ce qui est *juste*.

PREMIERE PARTIE

CADRE CONCEPTUEL

CHAPITRE I : Réseau
CHAPITRE II : Communautés virtuelles
CHAPITRE III : Apports des études sur les apprentissages
CHAPITRE IV : Développement professionnel des enseignants (DPE)

CHAPITRE I

RESEAU

1 Naissance du mot « Réseau »

Le terme « réseau » est aujourd'hui présent partout ; tout semble « être » ou « faire » réseau, au point que certains se demandent bien ce qui ne ferait pas « réseau ». Mais, si l'on rencontre de la difficulté à trouver un objet qui soit un « non réseau », cela signifie-t-il que le concept de réseau recouvre n'importe quoi ?

Ce premier chapitre va donc débuter par un bref « décorticage » du mot pour saisir son itinéraire pratique et scientifique, de ses origines à nos jours. L'éclairage historico-génétique liminaire, entend participer d'une entreprise visant à comprendre le sens du concept afin d'en façonner un objet et un outil de recherche pertinent, dans le cadre de notre problématique. Les origines et usages du mot, son évolution, ses représentations, participent, selon nous, à la construction des mécanismes de fonctionnement et de pensée du réseau technique, de son affirmation comme nouvel et incontournable espace d'action et de réflexion. C'est donc à partir de cheminements intellectuels divers et variés, témoignant en cela d'une forme d'universalité de la figure du réseau, que nous développerons ce chapitre.

Le concept n'est ni nouveau, ni l'apanage d'une discipline scientifique. Son histoire est toujours liée à une double référence fonctionnant en écho : l'organisme et la technique (Musso, 2001, p. 195). En référence aux travaux de l'historien des techniques Guillerme (1997), le mot réseau se construit au travers une longue filiation venant, d'une part des termes vieux français de « résel » (XIIe siècle), « réseuil » (XVe siècle) et « réseul » (XVIe siècle). Le mot actuel « résille » désigne une sorte de rets, de filet dont les femmes, à la Renaissance, se coiffaient ou disposaient par-dessus leur chemise en guise de soutien-gorge. Il provient d'autre part du latin « retiolus », diminutif de « retis », « petit filet », terme technique et populaire à la fois (p. 7), qui selon Parrochia (1993) :

> désigne primitivement un ensemble de lignes entrelacées. Par analogie avec l'image d'origine, on appelle « nœuds » du réseau toute intersection de ces lignes. Les lignes sont considérées le plus souvent comme des chemins d'accès à certains sites ou des voies de communication le long desquelles circulent, selon les cas, des éléments vivants (des personnes pour le réseau de routes terrestres, par exemple), des sources d'énergie (ex : le réseau électrique), des marchandises (toutes les voies de transport) et des informations (ex : le réseau téléphonique) (p. 5).

Les représentations du réseau commencent avec la technique du filet et du tissage de fibres textiles ou végétales qui le met en évidence (forme artisanale du réticulaire), ainsi qu'avec la fabrication du tissu dont les tisserands et les vanniers se servent. Le réseau demeure alors un maillage textile qui couvre le corps, l'enserre et l'orne de toute la symbolique vestimentaire. Aux XVIIIe et XIXe siècles, le réseau est toujours défini comme un « tissu vivant », fait de la circulation dans le corps humain, artères, veines, nerfs, qui transportent le sang et les humeurs liquides alimentaires ou nocifs (Musso, 2001, p. 201). Leurs enchevêtrements formaient un *réseuil* qui était la propre substance du corps. Puis, en médecine, le filet (qui se définissait à

l'origine comme tressé et maillé avec de la fibre végétale, du fil) se compose, notamment avec Descartes, de tubes creux et élastiques : les veines ou petits tuyaux où circulent le sang. Cette représentation de la circulation fluide, voire immobilisée d'un flot à l'intérieur de ces tubes formant treillis, et parfois subdivisé en plusieurs branches, a servi à créer le modèle d'une machine hydraulique. Ainsi, un nouveau concept de réseau naît-il. D'outil artisanal, il devient machine industrielle conçue par un « génie » ou un ingénieur, et fabriqué à l'usine, nouveau lieu de production du réticulaire (réseau mécanique).

Avec cette nouvelle représentation du « réseau », se profile un nouvel usage du mot, celui de « constructeur » (Sfez, 2001, p. 95). Urbanisme, architecture, tracé des chemins de fer, des routes (terrestres et maritimes), des voies aériennes, de distribution d'énergie (oléoducs et gazoducs, alimentation en eau, …), toutes ces techniques vont utiliser ses deux aspects, celui de la circulation (réseau de transport) et celui de la structure réticulaire du corps. Le réseau devient donc ici objet d'analyse privilégiée de l'espace physique, de la géographie.
Le terme est repris pour rendre compte de lignes, voiries, canaux, points, lieux, équipements, stations, ponts, interconnexions, … propres à un territoire, permettant le transport de matières, d'informations pour les acheminer d'une origine vers une destination.
Ce sont alors l'organisation physique du réseau et l'inscription dans l'espace qui apparaissent en premier. L'espace est réinterprété, mesuré, relevé, dessiné grâce aux représentations et instruments réticulés comme la géométrisation appliquée qui fait du réseau une représentation formalisable - un graphe (Musso, 2003, p. 27).

Le mot réseau, dans son sens vraiment mathématique, équivaut au terme de *graphe* : autrement dit, l'aspect topologique ou structurel l'emporte sur l'aspect fonctionnel (la circulation le long des chemins) (Parrochia, 1993, p. 209).
Les principaux problèmes liés aux réseaux, dans leurs aspect topologiques (théorie des graphes), consistaient à connaître le flot (d'information, de matière) maximum qui s'écoule à travers une trajectoire ainsi que le chemin le plus court ou le plus long pour le transporter. Par la suite, il importait de savoir et de trouver le temps le plus court dans lequel le flot sera transporté vers une destination donnée (Parrochia, 1993).
En effet, après la conquête de l'espace géographique par l'exploration ou la maîtrise de la distance, c'est la maîtrise de l'espace temporel qui devient stratégique.

Le réseau, comme notion ou concept, et non comme objet, émerge progressivement dans l'histoire récente en rendant compte d'une nouvelle organisation de l'espace et du temps. Il traduit bien certains types de rapports espace/temps/information/territoire, caractéristiques des sociétés modernes (Dupuy, 1988, p. 286).

Le terme de réseau devient ainsi intimement lié au domaine des télécommunications. De nombreux réseaux de communications surgissent : satellites, câbles, fibres optiques, messages télématiques, multifonctions de transmetteurs (dites *multimédias*), gestion à distance (juste à temps). Ces diverses innovations technologiques donnent une dimension planétaire au réseau avec, bien sûr, la mise en place et l'extension, sans cesse croissante d'Internet, ou *net*, contraction de *network* – réseau en anglais.

On constate donc, depuis quelques décennies, un réinvestissement de la vieille métaphore du réseau par la notion d'information. Avec la « toile »[2], c'est l'image originelle, organiciste du réseau comme tissu, filet qui revient au-devant de la scène. Les mailles du *net,* s'étirant à

[2] On notera à ce sujet qu'une des appellations en lien avec Internet tient au terme anglais *web* qui renvoie à la toile d'araignée, au tissu.

travers tout le globe, constituent très certainement une des représentations actuelles les plus fortes du réseau. Réseau des réseaux, Internet incarne les valeurs très modernes d'instantanéité et d'ubiquité. Il figure sans doute parmi les réalisations récentes dont les conséquences culturelles, économiques, politiques, etc., marquent le plus nos sociétés contemporaines, au point que Castells (1998, p. 43), évoquant une ère de l'information, parle d'une société en réseaux dans le sens où ces derniers constituent « la nouvelle morphologie sociale de nos sociétés ».

Ces développements techniques rapides de délocalisation vont déstabiliser l'univers traditionnel. Cette déstabilisation va évidemment interpeller les sciences sociales (psychologie et sociologie notamment) : nouvelles manières d'initialiser les contacts sociaux, d'entretenir des relations sociales, de consommer, d'habiter, de se divertir, d'apprendre et de travailler.

Afin de comprendre les enjeux des réseaux sociaux pour les nouvelles technologies de l'information et de la communication, il convient de procéder en deux temps. Tout d'abord, nous étudierons le concept de « réseau social », pour évoquer ensuite les autres structures sociales émergentes.

2 Réseaux sociaux

La sociologie des réseaux sociaux donne un sens particulier au mot « réseau ». Ce dernier se rattache, selon le géographe Bakis (1993), aux « liens entre individus et de situation collective faite de connexions et d'acteurs » (p. 9-10).

Selon le dictionnaire Le Petit Robert (1993) :

> « Lien » (du latin *ligamen*, de *ligare* → lier) : « ce qui relie, unit → enchaînement, relation, suite » (par exemple, lien de cause à effet). Il est aussi « ce qui unit entre elles deux ou plusieurs personnes → liaison, nœud, relation » (par exemple, lien de famille, de parenté, de l'amitié) et enfin constitue un « élément affectif ou intellectuel qui attache l'homme aux choses → affinité ».

D'après Bakis, les « liens » entre deux ou plusieurs acteurs vont au-delà de la simple liaison entre acteurs. Les liens sont créés par les échanges entre eux ; ils deviennent donc porteurs d'interactions sociales.

Pour la sociologie formelle allemande, dont Simmel (1858-1918) constitue la principale figure, les interactions sont la trame des liens sociaux et de la vie en société. En ce sens, cet auteur ne s'intéresse pas à la société (macrosociologie), ni à l'individu en tant que tel (microsociologie), mais à un niveau intermédiaire (mésosociologie), qui résulte de leurs interactions, et qu'il désigne par le concept de « formes sociales ». Simmel en déduit que, ce n'est pas le contenu, mais la « forme » des interactions qui importe, et qu'il s'agit de prendre comme objet si l'on veut comprendre l'émergence, le maintien, les enjeux et les transformations des formes sociales (Mercklé, 2004, p. 15).

De plus, ces liens sociaux ne se construisent plus dans une société formelle, officielle, démocratique dans laquelle cohabitent, des normes, des institutions, des organismes ou des programmes élaborés par le groupe, l'organisation ou leur société. Ils se construisent à l'intérieur d'une organisation informelle, tant interpersonnelle qu'intergroupe, non codifiée et

non institutionnelle, volontaire, née des affinités personnelles. Ce sont surtout ces derniers liens sociaux, mais pas exclusivement, qui sont désignés comme « réseaux sociaux ».

A ce propos, le géographe, Bakis (1993) écrit :

> Les usages de ce mot [réseau] sont aussi contradictoires : alors que l'on parle de « réseau hiérarchisé, » le « réseau » est parfois compris comme permettant le maximum de liberté dans un ensemble social aux contours mal définis, sans stabilité dans le temps et étant le contraire de toute structure organisée ! (p. 5)

En effet, Bakis fait référence, dans un premier temps, aux systèmes de transport et de télécommunication qui sont en général hiérarchisés (réseaux aériens, ferroviaires, routiers, électriques, postaux, …).

Puis, il fait allusion au « réseau social » qui selon Parrochia (1993) est :

> faiblement maillé et structuré, quasi-amorphe et labile, le *réseau social* est toujours local : « système d'influences et d'interventions » ou « ensemble de liens personnels » (amicaux, idéologiques, financiers, etc.). Plus structuré, il tendra vers l'organisation (p. 71).

Ce philosophe définit un réseau social non seulement comme structure – « au minimum un ensemble d'éléments liés les uns aux autres par des relations qui peuvent être fort diverses » (Degenne et Forsé, 2004, p. 6) - mais aussi comme un système – « un ensemble d'éléments qui interagissent entre eux et éventuellement avec le milieu extérieur » (Figari, 1995, p. 51). De plus, ce type de réseau est faiblement organisé, donc possède une structure peu hiérarchisé avec multiplication des liaisons transversales ou horizontales entre ses parties (Parrochia, 1993, p. 68-70).
En définitive, nous retiendrons qu'un réseau constitue un ensemble d'individus (points nodaux) reliés par un nombre plus ou moins grand de connexions dont les liens sont plus ou moins forts ou faibles (Lemieux, 1982).

Analyse de réseaux sociaux

Afin de comprendre comment la structure ou la « forme » d'un réseau social influence le comportement des individus, tout en faisant émerger des interactions, nous allons nous intéresser à la méthode structurale ou analyse des réseaux sociaux (Lazega, 1998, p. 6).
Ainsi, ce chercheur nous dit que :

> La méthode dite « structurale » part de l'observation de relations et de l'absence de relations entre les membres d'un ensemble social. A partir de ces constats, elle cherche à reconstituer un système de relations et à décrire l'influence de ce système de relations sur le comportement de ses membres (p. 3).

Pour Wasserman et Faust (1994, cité par Mercklè, 2004) comme pour de nombreux auteurs, l'histoire de l'analyse des réseaux sociaux ne débuterait pas en réalité avec Simmel, mais avec Jacob Levy Moreno (1889-1974), fondateur de la sociométrie. Cette dernière « étudie les structures sociales à la lumière des attractions et des répulsions qui se sont manifestées au sein d'un groupe » (p. 18). Moreno est également l'inventeur de l'instrument qui représente graphiquement ces structures sociales : le *sociogramme*. Cet instrument se prête non

seulement au tracé du dessin des relations interpersonnelles en groupes, mais aussi à l'usage analytique de ces structures sociales.

> Le sociogramme permet de figurer la position qu'occupe chaque individu dans le groupe, et les relations de choix ou de rejet établies entre les individus. Concrètement, dans un sociogramme, les individus sont figurés par des points dans un plan, et les relations de choix ou de rejet par des flèches dirigées de celui qui choisit ou rejette vers celui qui est choisi ou rejeté (p. 18).

L'analyse des réseaux sociaux consiste donc à prendre pour objet d'étude non pas les attributs des individus (leur âge, leur profession, etc.), mais les relations ou liens entre les individus, et les régularités qu'ils présentent, pour les décrire, rendre compte de leur formation et de leurs transformations, analyser leurs effets sur les comportements individuels. Le propos est de restituer aux comportements individuels la complexité des systèmes de relation sociale dans lesquels ils prennent sens et auxquels ils donnent sens.

Les chercheurs de la sociologie des réseaux sociaux, comme Mercklé (2004) soulignent que :

> Les « relations » entre les individus désignent des « formes d'interactions sociales » qui peuvent être elles aussi de natures extrêmement diverses : il peut s'agir de transactions monétaires, de transferts de biens, ou d'échanges de services, de transmissions d'informations, de perceptions ou d'évaluations interindividuelles, d'ordres, de contacts physiques (de la poignée de main à la relation sexuelle) et plus généralement de toutes sortes d'interactions verbales ou gestuelles, ou encore de la participation commune à un même événement, etc. (p. 4)

Plusieurs sociologues considèrent que la sociométrie morénienne est la continuation logique de la « géométrie du monde social » ambitionné par Simmel. A ce propos, Mercklé (2004) écrit :

> Moreno lui-même parlait de « géographie psychologique » pour désigner cette forme de « représentation graphique des interrelations qui unissent les membres et les groupes d'une même collectivité » (p. 20).

Mercklé (2004, p. 34) continue en disant que la sociométrie de Moreno relevait globalement d'une analyse en termes de « réseau complet[3] » ou *whole network* en anglais. Ce dernier consistait en l'ensemble des relations dans un groupe (une classe d'élèves, par exemple). En outre, Lazega (1998) signale que les acteurs mis en relation doivent appartenir à une même « espèce » avec des unités sociales de même nature et de même niveau d'analyse comme, par exemple, tous les membres d'une même organisation, pour que l'analyse structurale ait toute sa signification (p. 19).

Moreno évoque aussi l'« atome social » ou le « réseau personnel ». En anglais, on parle de *personnal network* ou d'« ego » *network*. Ce dernier se définit comme l'ensemble formé d'un individu ainsi que des individus qui sont en relation directe avec lui, et des relations que ces individus entretiennent les uns avec les autres (Mercklé, 2004, p. 35).

[3] Réseau complet : expression qui n'a pas le sens technique de graphe complet ou clique (Degenne et Forsé, 2004, p. 28). Nous allons définir plus loin ce qu'est un graphe complet ou clique.

Finalement, Degenne et Forsé (2004) affirment qu'« un réseau complet n'est jamais qu'un ensemble de réseaux personnels ou d'« étoiles » connectées les unes aux autres » (p. 32).

Selon Barnes (1972, cité par Mercklé, 2004) :

> L'« étoile » désigne l'ensemble des relations entre « ego » et ses contacts directs, et la « zone » désigne l'ensemble des relations entre « ego » et ses contacts (l'étoile), ainsi que l'ensemble des relations entre les contacts eux-mêmes, dont la construction consiste soit d'interroger « ego » sur les relations entre ses contacts, soit d'interroger les contacts d'« ego » (p. 35).

L'analyse structurelle des relations sociales est appelée aussi méthode de contextualisation relationnelle de l'action individuelle et collective, car elle permet de donner un sens sociologique aux comportements d'un ensemble d'acteurs en les situant dans leur contexte (Lazega, 1998, p. 14).

Avec le développement de l'informatique entre 1950 et 1960, les sociogrammes moréniens perdaient peu à peu de leur prééminence. On pouvait difficilement comparer à l'œil nu plusieurs sociogrammes sur des critères identiques sans risque d'erreur. Ceux-ci étaient trompeurs. Ils pouvaient se ressembler graphiquement sans avoir la même signification sociale, ou à l'inverse contenir les mêmes informations sous des formes graphiques différentes. A chaque fois, le lecteur était induit en erreur car ces sociogrammes étaient souvent très enchevêtrés. L'observation graphique ne permettait pas d'évaluer l'intensité, l'amplitude ou la fréquence d'une relation.

A ce propos, Parrochia (1993) énonce :

> Quoique la nature des flux (ou flots) circulant sur un réseau soit très importante, beaucoup de propriétés des réseaux réels dépendent d'abord uniquement de leur forme. Il est donc intéressant de faire une « théorie de la forme des réseaux », débarrassés des fonctions d'arcs. C'est ce que fait la « théorie des graphes », en ne retenant des réseaux concrets que la forme la plus épurée, autrement dit, le nombre de leurs sommets et le nombre et la disposition de leurs arcs. Les graphes, qui peuvent être ainsi considérés comme des abstractions de réseaux, sont donc des entités très générales, dont l'extrême pauvreté des constituants n'a d'égale que l'amplitude des applications possibles des structures qu'ils constituent (p. 215).

En effet, la théorie des graphes qui s'affirme dans les années soixante va permettre de formaliser graphiquement la structure ou la forme des relations entre individus. Lazega (1998) définit un « graphe » comme :

> un dessin constitué de points appelés sommets, et de flèches, appelées arcs, reliant certains de ces points. D'habitude, les sommets représentent les acteurs sociaux, et les arcs, les relations entre eux (p. 39).

Systématiser et formaliser les différents aspects que prennent les réseaux sociaux sont un exercice complexe auquel Lemieux (1999), dans *Les réseaux d'acteurs sociaux* s'est livré avec concision et précision en utilisant le langage des graphes.
L'exploration des relations créées entre les acteurs sociaux individuels ou collectifs a permis à Lemieux de théoriser la question de « la mise en commun » et de « la mise en ordre » de la variété des liens comme principes fondamentaux structurant les réseaux d'acteurs sociaux.

Dans ses écrits Lemieux (1999) a défini la *variété* « par le rapport entre les connexions qui sont effectives et les connexions qui sont possibles » (p. 128).

A titre d'exemple, il déclare : « S'il y a connexion dans un sens et dans l'autre, c'est-à-dire, biconnexion, entre « A » et « B » et entre « A » et « C », mais absence de connexion entre « B » et « C », seulement six des douze uniconnexions possibles sont effectives, pour une variété de .5 » (p. 126). Lemieux définit les *connexions* comme « des chemins d'un acteur à un autre et non comme de simples relations directes entre les acteurs » (p. 12).

Par ailleurs, Degenne et Forsé (2004) définissent la notion de *chemin* comme :

> une suite d'arcs que l'on parcourt dans le sens de leur orientation. Cette idée suggère que le long de ces chemins, il circule quelque chose. Ce peut être de l'information ou des biens matériels. Mais l'orientation peut aussi représenter un rapport social, une relation hiérarchique par exemple ou une relation de dépendance (p. 83).

Ainsi, s'il y a biconnexion entre « A » et « B », puis entre « A » et « C », on dira qu'il y a des connexions de longueur 1, entre « A » et « B » ainsi qu'entre « A » et « C », et des connexions de longueur 2 entre « B » et « C » ; « B » et « C » n'étant pas connectés entre eux. Par la suite, Lemieux (1999) énonce :

> Les réseaux avaient *des finalités de mise en commun* de la variété, […] La mise en commun suppose la propagation de la transmission des ressources à l'intérieur du réseau. Cette propagation étant d'autant plus facilement consentie que ce qui est transmis n'est pas perdu pour autant. C'est ce qui arrive quand des amis s'échangent de l'information (p. 11).

A ceci l'auteur ajoute que :

> La propagation de la transmission des ressources signifie que les connexions qui se produisent dans un réseau sont *transitives* et tendent à se propager dans l'ensemble du réseau. S'il existe une connexion entre « A » et « B » et une connexion entre « A » et « C », il y aura une connexion entre « B » et « C » (p. 128).

Par ailleurs, Lemieux (1999) continue en disant que :

> Les appareils auraient plutôt *des finalités de mise en ordre* de la variété, ce qui suppose que des contraintes soient apportées à la transmission des ressources. A la différence de la propagation, la contrainte n'est pas rendue plus facile du fait que les ressources sont conservées par ceux qui les transmettent (p. 11-12).

Lemieux nous apprend également que les relations entre les points (sommets) interconnectés seront associées à ce qui caractérise un réseau. Ces relations permettent de distinguer les réseaux et les appareils par « l'existence ou non de frontières précises, la spécialisation ou non des acteurs, le degré plus ou moins faible de redondance des connexions » (Lemieux, 1982, p. 56).

Il dit essentiellement que les frontières d'un réseau sont floues. C'est-à-dire que le nombre de personnes qui s'y connectent est indéterminé et peut varier dans le temps. Les liens sociaux demeurent plutôt électifs que contraints. Ils se construisent sur la base d'affinité entre des personnes ou entre une personne en lien avec une autre.

Les réseaux tendraient à être « fortement redondants », c'est-à-dire en forte connexité (une personne entretient des liens avec plusieurs autres d'un même réseau). A l'opposé les appareils tendraient plutôt à une connexité « non redondante » avec un centre, seul à pouvoir rejoindre tous les acteurs comme les modèles que l'on retrouve dans une structure organisationnelle hiérarchique (Lemieux, 1982, p. 56-57). Selon les distinctions apportées par Lemieux, on peut considérer que les liens créés dans un cadre institutionnel sont plutôt obligatoires ou dictés par les fonctions, rôles et responsabilités organisationnels. Ils n'en sont pas électifs, bien qu'à l'intérieur de l'organisation des liens par affinités soient créés.

Considérant que des réseaux peuvent se former à l'intérieur d'un appareil (Lemieux, 1999, p. 130) et se structurer de façon plus formelle, Lemieux (1982) suggère que « la connexité semi-forte représente une forme intermédiaire qui pourrait être celle des réseaux aussi bien que des appareils » (p. 57). Ces formes intermédiaires se nomment respectivement « quasi-réseau » et « quasi-appareil » (Lemieux, 1999, p. 21).

Pour illustrer ces définitions, Lemieux (1999) présente (voir figure n° 1 ci-dessous) les formes élémentaires de réseau intégral, de quasi-réseau, de quasi-appareil et d'appareil intégral. Ce chercheur souligne également « qu'un minimum des trois acteurs est requis pour qu'on puisse distinguer ces formes les unes des autres » (p. 21). Degenne et Forsé (2004) ajoutent : « La triade est donc l'unité de base des formes de l'interaction sociale » (p. 139).

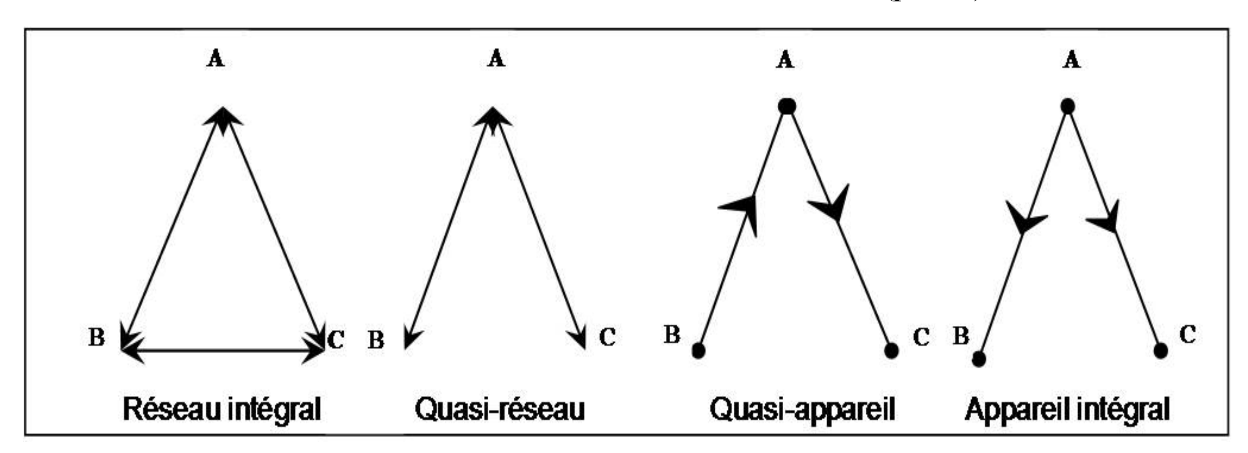


Figure n° 1: Les formes élémentaires de réseau intégral, de quasi-réseau, de quasi-appareil et d'appareil intégral

Réseau intégral : Dans ce graphe, nous voyons qu'il y a une connexité forte entre les acteurs sociaux. D'après, Degenne et Forsé (2004) : « La connexité forte se caractérise par le fait qu'entre deux sommets « A » et « C », il existe toujours un chemin de « A » vers « C » et un chemin de « C » vers « A » » (p. 87). Il y a donc une biconnexion directe dans chacune des paires d'acteurs. D'après, Mercklé (2004) : « Un graphe dont tous les arcs possibles sont réalisés, est appelé un graphe complet ou une clique » (p. 27).

Quasi-réseau : Les relations des acteurs dans ce graphe sont représentées comme peu fortement connexes. Ce type de connexité se nomme quasi-fort, car il suppose seulement que deux sommets « B » et « C » aient au moins un ascendant commun. Ce dernier est l'extrémité initial d'un arc. Dans ce cas, « A » est l'ascendant commun de l'arc « AB » et de l'arc « AC » (Degenne et Forsé, 2004).

Quasi-appareil : Dans ce graphe, les relations tissées apparaissent semi-fortement connexes ou si l'on préfère, assez faiblement connexes. D'après, Degenne et Forsé (2004) : « La

connexité semi-forte est telle qu'entre deux sommets « B » et « C », existe toujours au moins un chemin orienté, p. ex. de « B » vers « A », ou de « A » vers « C » » (p. 87).

Appareil intégral : Les relations des acteurs sont représentées dans ce graphe comme très faiblement connexes. A la différence des structures semi-fortement connexes, il y a des acteurs entre lesquels n'existent ni connexion ni même relation. Il y a donc d'après Burt (1992, cité par Lemieux, 1999, p. 71) un « trou structural » entre eux. C'est le cas entre « B » et « C ».

Cette absence de relation entre deux acteurs permet à une tierce personne de se placer en intermédiaire. Cette dernière deviendra ainsi une sorte de pont, un point de passage obligé entre deux (ou plusieurs) « contacts » qui sont, ou ont eux-mêmes, des accès à des ressources différentes. Burt (op. cit.) nomme « contact » le point d'arrivée d'une connexion directe d'un acteur à un autre.

Nous avons évoqué jusqu'ici les aspects statiques du réseau social (ses formes de connexité). Mais, ce qui caractérise un réseau social est son aspect dynamique, ses interactions, ses échanges de ressources matérielles ou informationnelles portées par les relations ou connexions interpersonnelles.

3 Dynamique des réseaux sociaux

Pour Burt et d'autres auteurs qui ont traité la dynamique des réseaux d'acteurs sociaux : « les connexions des acteurs avec leurs contacts définissent leur capital social » (Lemieux, 1999, p. 127). De plus, Burt (1992, cité par Lemieux, 1999) souligne que :

> Le capital social d'un acteur consiste aussi dans la possibilité d'exploiter à son avantage les trous où se trouvent, par rapport à lui, certains de ses contacts ou, à la limite, tous ses contacts (p. 71).

On peut remarquer que le capital social s'inscrit dans un réseau de relations où les individus ou groupes peuvent trouver des ressources dans leurs connexions avec les autres individus ou groupes, selon la forme que prennent ces connexions. A ceci, Degenne et Forsé (2004) ajoutent que :

> Il ne suffit pas qu'il y ait relation pour qu'il y ait création de capital. Pour être mobilisée, encore faut-il que cette relation soit mobilisable. Par exemple, si un individu a besoin de l'aide de certains membres de son réseau pour atteindre un objectif, il faut bien sûr que ces derniers détiennent les ressources nécessaires, mais il faut surtout qu'ils soient prêts à lui accorder leur aide (p. 123).

Par ailleurs, Coleman (1988, cité par Lemieux, 2001, p. 83) pense que la grandeur du capital social d'un acteur se mesure par le nombre de contacts qu'il possède. Et, le nombre de contacts varie beaucoup d'une personne à l'autre ainsi que d'un groupe ou d'une organisation à l'autre, si bien que le capital social constitue une quantité variable.

Burt cherche également à montrer la proximité existant entre ses travaux sur les « trous structuraux », sur le « capital social » et sur la « théorie de la force des liens faibles » du sociologue Granovetter (1973) qui écrit : « Les individus avec qui on est faiblement lié ont plus de chances d'évoluer dans des cercles différents et ont donc accès à des informations différentes de celles que l'on reçoit » (Mercklé, 2004, p. 60).

Autrement dit, les personnes avec lesquelles on est faiblement lié possèdent davantage de possibilités d'étendre leur capital social, c'est-à-dire leurs contacts et d'échanger de l'information. En revanche, l'intensité de leurs interactions sera moindre, ce qui se traduit généralement par une confiance mutuelle plus restreinte entre les acteurs.

Granovetter (1973, cité par Degenne et Forcé, 2004) propose, à l'intérieur du réseau social, d'établir une catégorisation des liens interpersonnels dont la « force » résulte de :

- la durée de la relation (derrière ce critère, il y a une double idée ; d'une part l'ancienneté de la relation, d'autre part le temps passé ensemble),
- l'intensité émotionnelle,
- l'intimité (la confiance mutuelle),
- la multiplicité de la relation, c'est-à-dire, la pluralité des contenus de l'échange (p.127).

En fonction de l'intensité de la relation, Ferrary et Pesqueux (2004) soulignent que « le lien interpersonnel sera qualifié de fort, faible ou absent » (p. 164).

4 Liens forts, liens faibles, liens potentiels

Ferrary et Pesqueux (2004) définissent un « lien social fort » comme un ensemble de « relations sociales fréquentes, durables, interpersonnelles avec un engagement émotionnel fort. […] L'existence de ces liens forts favorise l'existence de cliques » (p. 164). Cela veut dire que les personnes unies par des liens forts ont tendance à se ressembler, c'est-à-dire, à avoir des points en commun (habitudes, goûts, …).

Tout ceci incite à penser que ce type de liens tend à être transitif. Au sens strict, Degenne et Forsé (2004) disent qu' « une relation est transitive, si lorsque « X » est lié à « Y » et « Y » à « Z », alors « X » est lié à « Z » (p. 85). De ceci, on peut conclure que si des liens forts unissent « A » et « B » d'une part, et « A » et « C » d'autre part, il est fort probable que « B » et « C » seront reliés eux aussi par un lien fort.

De même, ces chercheurs font la remarque inverse : Si « A » est lié fortement à « B », mais faiblement à « C », il y a peu de chances que « B » et « C » se rencontrent. […] Le lien entre « B » et « C » pourra demeurer absent ou de faible intensité (p. 127).

Ferrary et Pesqueux (2004) écrivent également que « la principale caractéristique des groupes sociaux unis par des liens forts est la forte redondance de l'information circulant entre ses membres » (p. 164). Pour cette raison Lemieux (2001) considère que « l'information qui y circule devient ainsi répétitive et manque d'originalité » (p. 83). Mercklé (2004) en déduit que:

> Une information qui ne circulerait que par des liens forts, risquerait fort de rester circonscrite à l'intérieur de « cliques » restreintes, et qu'au contraire ce sont les liens faibles qui lui permettent de circuler dans un réseau plus vaste, de clique en clique. Par conséquent, ce sont leurs liens faibles qui procurent aux individus des informations qui ne sont pas disponibles dans leur cercle restreint (p. 60).

Ferrary et Pesqueux (2004, p. 165) nous informent que selon Granovetter (1973) les « liens faibles » sont moins denses, moins émotionnels, moins fréquents, mais plus riches en contenu informationnel, à la différence des liens forts qui sont plus pauvres en informations.

D'ailleurs, ces chercheurs ajoutent que tout lien faible est un pont car :

> Chaque individu possède des contacts multiples, un pont entre deux individus « A » et « B » représente la seule route par laquelle une information, ou une influence, peut passer d'un contact quelconque de « A » à un contact quelconque de « B » et, par conséquent, de n'importe quel individu lié indirectement à « A », à un autre individu lié, lui, indirectement à « B » … Un lien fort n'est jamais un pont … les ponts sont toujours des liens faibles (p. 166).

Ces chercheurs continuent en disant que l'absence ou la destruction des liens faibles annihile la circulation de l'information (p. 166).

A la catégorie des liens forts et faibles, s'ajoute l'hypothèse de l'existence du « lien potentiel ». Par lien potentiel, nous entendons celui qui s'établit entre plusieurs personnes sans avoir nécessairement recours à des interactions directes entre celles-ci. L'appartenance à une association professionnelle confère des liens sociaux potentiels (Ferrary et Pesqueux, 2004, p. 168). Cette appartenance crée, sans avoir obligatoirement recours à des interactions directes, un champ de liens faibles en devenir et prêts à être activés.

Théoriquement, les membres d'une communauté, qui ne se connaissent pas directement, possèdent au moins en commun le fait d'appartenir à cette communauté. Cette appartenance commune fonde, en creux, un premier cadre interactionnel et, en conséquence, un premier lien potentiel pouvant faciliter les échanges. Il s'agit, en l'occurrence, d'un lien nommé aussi « virtuel », au sens premier du terme, c'est-à-dire, un lien qui n'est pas encore effectué.

Enfin, Mercklé (2004) souligne que le capital social d'un individu, loin de dépendre seulement du nombre et des ressources de ses relations, dépend en réalité des caractéristiques structurales du réseau qu'elles forment autour de lui et entre elles, en tenant compte y compris des relations indirectes (les ressources détenues par les connaissances d'amis et les amis de connaissances …).

En réfléchissant sur la nature du capital social et les processus par lesquels il produit ses effets, Granovetter (op. cit.) avec sa « théorie de la force des liens faibles » et Burt (op. cit.) avec sa « théorie des trous structuraux » ont montré que la mobilisation de l'information et des ressources s'opère de manière efficace au travers de réseaux relativement lâches et sporadiques.

A ce propos, Degenne et Forsé (1994, cité par Ferrary et Pesqueux, 2004) conseillent qu' « un comportement d'optimisation dans les réseaux sociaux consiste moins à maximiser les trous structuraux qu'à trouver un équilibre entre des relations redondantes génératrices des liens forts et des relations non redondantes construites sur des liens faibles » (p. 171).

Or, la richesse d'un capital social réside dans un dosage adéquat de liens forts et de liens faibles. Car le comportement des acteurs au sein d'un réseau social consiste à créer des liens interpersonnels porteurs d'opportunités riches en revenus de toutes sortes (économique, social, psychologique et notamment en information).

5 Réseau et Communauté

Ferrary et Pesqueux (2004) signalent que le rapprochement souvent intuitif de la notion de réseau social et celle de communauté détermine l'intensité d'interactions interpersonnelles

(p. 163). De ce fait, Bos-Ciussi (2007) considère qu'« une communauté peut être représentée comme la continuation d'un réseau. Car le réseau désignerait essentiellement le caractère social où de l'information et des ressources circuleraient.

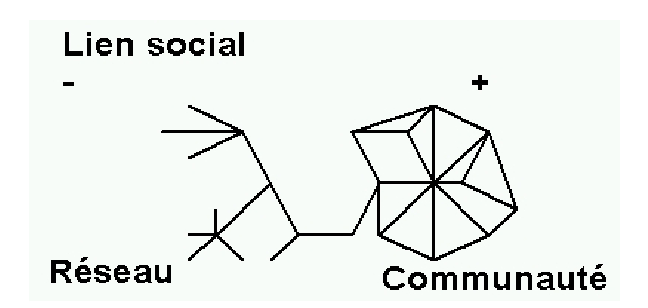


Figure n° 2 : Emergence des communautés selon Bos-Ciussi (2007, p. 330)

Wellman (2000) écrit que *« defining community as networks of interpersonal ties that provide sociability, support, information, a sense of belonging, norms, and a social identity »* (en ligne). Ce sociologue démontre ainsi que les termes « réseau » et « communauté » ne s'opposent pas. Le premier représente l'infrastructure du second.

D'autre part, le travail d'analyse de Choplin (à paraître) porte sur quatre types de collectifs : réseaux d'entraide, réseaux, communautés d'apprentissage et communautés de pratique. Choplin a mis en exergue la porosité existant entre les frontières de ces quatre types de collectifs (groupes, réseaux ou communautés d'acteurs). Pour cette raison, un collectif peut évoluer vers un autre. Ainsi, un réseau d'entraide peut-il devenir une communauté d'apprentissage, cette dernière peut devenir une communauté de pratique, ou peut connaître des moments ou des composantes de réseaux, et dans d'autres moments, de (micro)communautés de pratique.

Metzger et Delalonde (2005) désignent « la micro-communauté comme un collectif de petite taille présentant les traits d'une communauté » (p. 29).

Choplin, Craipeau, Cortési-Grou et Perrier (2005, p. 13) parlent des ambiguïtés ou des tensions irréductibles existant entre une « communauté » et un « réseau ».

Nous avons vu qu'un réseau est un ensemble d'individus reliés ou connectés par un nombre plus ou moins grand de connexions. Dans un réseau les interactions entre individus possèdent une certaine durée, tout en conservant une souplesse de constitution (on entre et on sort aisément du réseau), une absence (ou une faiblesse) de hiérarchie (pas de contrôle des échanges) et du fait que l'engagement des membres est limité à la transmission de l'information et des ressources, sans grand investissement affectif.

En revanche, nous allons voir que dans une communauté, les interactions entre individus visent plutôt l'échange et la création de connaissances, d'apprentissages voire de développement professionnel.

De plus, Henri et Pudelko (2006) écrivent que « toutes les communautés virtuelles (CV) sont des communautés d'apprentissage car leurs membres apprennent en participant à leur activité » (p. 108).

Nous nous interrogerons par la suite sur les caractéristiques structurantes des communautés virtuelles ou non.

Résumé

Réseau
- Un réseau est un ensemble de lignes entrelacées.
- L'intersection de ces lignes s'appelle un « nœud ».
- Dans ces lignes circulent des sources d'énergie, des marchandises, des informations, etc.

Les réseaux sociaux
- Un réseau social est un ensemble de liens personnels (amicaux, financiers, etc.) porteurs d'interactions sociales, Bakis (1993).
- C'est une organisation informelle, non institutionnelle, volontaire, née d'affinités personnelles.

Analyse de réseaux sociaux
- Elle décrit l'influence des relations ou non, entre les membres sur leur comportement.
- Les membres doivent appartenir à une même espèce avec des unités sociales de même nature et de même niveau d'analyse (p. ex. les enseignants de l'école primaire genevoise).
- Un « graphe » est constitué de points appelés « sommets » qui représentent les acteurs sociaux, et de flèches, appelées « arcs », qui unissent les relations entre elles (Lazega, 1998).

Formes élémentaires du réseau
- Le réseau intégral tendrait à être « fortement redondant ». C'est le cas lorsqu'une personne entretient des liens avec plusieurs autres d'un même réseau.
- Quasi-réseau et quasi-appareil sont des formes intermédiaires de réseau et d'appareil.
- L'appareil intégral tendrait à être « non redondant » avec un centre qui est le seul à pouvoir rejoindre tous les acteurs, même si certains n'ont aucun lien entre eux. Il y a donc absence de relation, ce que Burt (1992) dénomme un : « trou structural ».

Dynamique des réseaux sociaux
- Le capital social correspond à l'ensemble des connexions des acteurs avec leurs contacts.
- La grandeur du capital social d'un acteur se mesure au nombre de contacts qu'il possède.
- Les individus avec qui on est faiblement lié ont plus de chances d'étendre leurs contacts et d'échanger de l'information. En revanche, l'intensité de leurs interactions sera moindre, et la confiance mutuelle entre les acteurs, plus restreinte.

Liens forts, liens faibles, liens potentiels
- Les *liens sociaux forts* sont fréquents, durables, avec un engagement émotionnel fort.
- Les *liens faibles* sont des liens moins denses, moins émotionnels, moins fréquents, que les liens sociaux forts, mais plus riches en contenu informationnel.
- Les *liens potentiels* s'établissent entre plusieurs personnes sans qu'elles interagissent de manière directe. On les nomme aussi *virtuels*, car ce sont des liens en devenir, prêts à s'activer.

Réseau et communauté
Ces deux concepts serviront de cadre pour construire notre grille d'analyse.

- Dans un réseau, l'engagement des membres se limite à la transmission de l'information et des ressources, sans grand investissement affectif.
- Dans une communauté, les interactions entre individus visent plutôt l'échange et la création de connaissances, d'apprentissages voire de développement professionnel.

CHAPITRE II

COMMUNAUTES VIRTUELLES

1 Communauté virtuelle ou non ?

Le débat autour du concept de « communauté » et de son mode d'organisation se complexifie avec l'apport des nouvelles technologies de l'information et de la communication (TIC).
Wellman (1996) démontre comment les gens, plutôt que de rencontrer leurs voisins dans des espaces publics, au café, ou sur la place du village, utilisent téléphone et courriel pour communiquer. Ces technologies permettent ainsi de rester en contact, par la mise en œuvre de relations de compagnonnage, d'aide émotionnelle et de petits services réciproques, sans nécessiter de proximité géographique.
D'ailleurs, Hampton et Wellman (2002) ont effectué récemment des études sur la question de l'usage des TIC dans un contexte de proximité spatiale. Ces études montrent que l'utilisation d'Internet encourage de manière significative les visites, la reconnaissance du voisinage. Les TIC favorisent également les actions collectives[4] et le maintien des relations sociales de proximité, mais génère dans le même temps des effets plus ambivalents comme, par exemple, un accroissement de la surveillance mutuelle.

L'ensemble des études va plus loin et montre comment, selon l'auteur, les TIC encouragent la formation de l'esprit d'une communauté locale spécifique.
Ainsi, d'après une analyse comparative avec d'autres quartiers similaires, il ressort que les habitants de Netville (quartier de la banlieue de Toronto, Canada) connaissent trois fois plus de résidents de leur quartier, parlent deux fois plus avec leurs voisins, se rendent visite deux fois plus fréquemment et se téléphonent quatre fois plus souvent.
En fait, Netville demeure un quartier comme un autre, confronté à des problèmes classiques. Mais ici, les TIC jouent principalement un rôle fédérateur et accélérateur, En ce sens, l'usage des TIC ne produit rien de nouveau en terme sociologique, il facilite simplement la coordination d'activités qui composent le paysage normal de n'importe quel quartier. Ce type d'étude montre que les TIC, pour autant qu'elles répondent à un besoin social, peuvent très bien renforcer les liens de proximité.

On doit avouer que, paradoxalement, les mêmes technologies qui renforcent le lien social local pourraient conjointement être la cause d'un renforcement de l'exclusion. Ces chercheurs soutiennent que les échanges dans l'intimité d'un domicile tendent à remplacer la sociabilité dans un lieu public (on va moins au restaurant : on se fait davantage livrer de pizzas chez soi) (Wellman *et al.,* cité par Baron et Bruillard, 2006, p. 179).

A cet effet, on peut citer les analyses d'Oldenburg (1991) sur la perte de sens de l'espace public en tant que lieu communautaire. Selon lui cet espace est nécessaire à la santé des communautés, son absence implique une dégradation de la qualité des liens unissant les membres d'une communauté.

---

[4] Ces actions collectives sont de nature très diverses : de loisirs (organisation de picnics), pragmatiques ou organisationnelles (baby-sitting), politiques (actions de mobilisation et de protestation contre le constructeur).

Par ailleurs, Marcotte (2003) souligne que la dynamique des interactions avec les médias électroniques diffère de celle des interactions présentielles. Il note que pour interagir avec d'autres personnes via ces médias, l'individu doit d'abord en comprendre le fonctionnement, avant d'amorcer un échange avec l'autre : « Ce n'est qu'une fois ces habilités techniques acquises que l'individu peut entrevoir la possibilité de participer à une interaction viable avec autrui » (en ligne).
Selon le dictionnaire Le Petit-Robert :

> Le média est un moyen de diffusion, de distribution ou de transmission de signaux porteurs de messages écrits, sonores, visuels (presse, cinéma, radiodiffusion, télédiffusion, vidéographie, télédistribution, télématique, télécommunication, etc.)

Dès qu'une personne a acquis les habilités techniques, elle devra comprendre les règles, normes et valeurs établies dans ce nouveau système social afin de s'y intégrer.
L'évolution rapide, et parfois divergente des technologies qui servent d'infrastructure à cette dynamique des interactions entre individus, est une raison majeure qui a contribué à brouiller la lecture du concept de « communauté », virtuelle ou non.

Pour Dillenbourg, Poirier et Carles (2003) une « communauté » est un type de groupement d'individus qui partagent un intérêt ou un but commun, non imposé de l'extérieur. Les membres y adhèrent de manière volontaire, les affinités personnelles y jouent un rôle important et l'intensité émotionnelle est assez élevée (p. 3-4).
Ces chercheurs observent que le fait de nommer également « communauté » un simple groupe de copains qui se rencontrent pour le plaisir de leurs compagnies mutuelles, ne garantit en rien une dynamique forte d'interaction au sein du groupe. En revanche, ce type de groupe peut évoluer et fonctionner comme une communauté, si « par exemple, celui-ci s'organise plus formellement en vue d'un objectif spécifique, tel que l'organisation d'un événement important » (p. 4).

Pour leur part, Baron et Bruillard (2006) écrivent que :

> Les communautés ne sont pas des groupes immuables, mais sont soumises à des « processus » et des tensions permettant leur constitution, leur développement ou conduisant au contraire à leur fractionnement et à leur disparition (p. 179).

Dilllenbourg *et al.,* (2003) ainsi que Preece et Maloney-Krichmar (2003) partagent l'avis qu'« une communauté n'est pas une entité ou un objet, mais bien un processus dynamique qui doit être étudié en tant que tel » (Charlier et Daele, 2006, p. 89).
Dillenbourg *et al.,* (2003) ont dégagé certaines règles de fonctionnement et d'apprentissage. Les échanges prennent souvent une forme narrative et ouverte ; les participants utilisent leur savoir culturel pour inférer en fonction des informations données ; il y a co-construction de sens ; enfin l'apprentissage se déroule à partir de problèmes concrets posés par un des membres, auxquels les autres se doivent de répondre, rapidement s'ils le peuvent (p. 10-11).

A partir de leurs études, ces chercheurs énoncent la « philosophie des communautés » :

> Elles sont libres, ont une hiérarchie plate, encouragent la collaboration et la participation, favorisent des formes de transmission de l'information qui sont contextualisées et sont ouvertes à l'interprétation collective (p. 11).

D’autre part, Dillenbourg *et al.,* (2003) recommandent une utilisation parcimonieuse du terme *communauté* :

> Un groupe d’étudiants qui interagit par courriel ne constitue pas automatiquement une communauté au sens fort du terme. Or, aucun média n’a pour effet intrinsèque de transformer automatiquement un groupe d’utilisateurs en une « communauté » (p. 12).

Les médias modernes utilisant les réseaux informatiques (comme le courriel, le forum, le chat,…) sont désormais devenus relativement courants. Ils permettent d’établir aisément des communications soit entre deux personnes distantes, soit, plus généralement, au sein de groupes humains géographiquement disséminés.

Une part non négligeable de la littérature traitant des CV s’attarde sur l’usage des TIC dans un contexte de proximité spatiale (p. ex. Hampton et Wellman (2002) cités précédemment).
A un autre niveau, se situe la question de savoir si les communautés virtuelles sont de vraies communautés, ou si ce terme ne constitue pas plutôt une usurpation. Dillenbourg *et al.,* (2003) répondent que :

> Les CV sont bien réelles : elles comprennent de vraies personnes, des enjeux importants et de véritables sentiments et émotions. […] Le terme « virtuel » indique simplement qu’une partie importante des communications reposent sur des outils de communication électronique (p. 11-12).

Le caractère éminemment paradoxal du terme « virtuel » a été glosé par de nombreux auteurs, notamment Quéau (1993) dont on peut citer cette définition :

> Le mot virtuel vient du latin « virtus », qui signifie force, énergie, impulsion initiale. Les mots « vis », la force, et « vir », l’homme, lui sont apparentés. (…) [La virtus] est à la fois la cause initiale en vertu de laquelle l’effet existe mais aussi ce par quoi la cause continue d’exister présente virtuellement dans l’effet. Le virtuel n’est donc ni irréel ni potentiel : le virtuel est de l’ordre du réel (p. 23).

Dillengbourg *et al.,* (2003, p. 11) estiment que l’adjectif « virtuelle » est souvent maladroitement adjoint au terme « communauté ». En fait, cet adjectif se réfère plutôt à un « mode de communication » de la communauté.
Le terme de « communauté virtuelle » est apparu pour la première fois en 1995, dans l’ouvrage de Rheingold, qui s’intitule d’ailleurs *Les communautés virtuelles* (en ligne) :

> Les communautés virtuelles sont des regroupements socioculturels qui émergent du réseau lorsqu’un nombre suffisant d’individus participent à ces discussions publiques pendant assez de temps en y mettant suffisamment de cœur pour que des réseaux de relations humaines se tissent au sein du cyberespace[5].

5 Le cyberespace, mot forgé par William Gibson dans son fameux roman de science-fiction *Neuromancien*, est le nom que certains donnent à cet espace conceptuel où des mots, des liens affectifs, des données, de l'information et du pouvoir sont produits par ceux qui utilisent la télématique (Levy, 1995, p. 119).

Elles apparaissent alors comme des réseaux de relations humaines avec des interactions aussi riches émotionnellement que celles d'une communauté physique. Les CV « émergent du réseau » ; ce dernier devient, métaphoriquement, le « lieu » à partir duquel se construit la CV. Encore faut-il, selon Rheingold, que les échanges se déploient pendant une durée suffisamment longue. Cette condition est remplie si la CV s'avère capable de produire sa propre histoire. Les conditions de production de cette histoire commune ne sont évoquées par Rheingold que lorsqu'il fait allusion à l'espace public de discussion.

L'importance de l'affectif au sein des CV fera l'objet de discussions, notamment de la part des partisans de leur utilisation professionnelle. En effet, pour ces derniers, la proximité des membres de la communauté passe davantage par le partage de l'intérêt mutuel que par l'expression de sentiments.
Elles sont également appelées communautés en ligne (*online community*) car se dispersent à travers le monde et communiquent par les médias électroniques : salles de réunions virtuelles, téléconférence, courrier électronique, forums de discussion, clavardage (*chat*) et outils d'édition partagée.

Les communautés physiques (*offline community)*, par opposition aux virtuelles sous-entendent généralement que les activités de la communauté se réalisent à l'intérieur d'un espace contigu non médiatisé et qu'elles sont temporellement synchronisées.

Caractéristiques des communautés virtuelles ou non

A la suite de Dillenbourg *et al.,* (2003, p. 6), nous allons préciser maintenant quelques caractéristiques (non systématiquement présentes dans toutes les communautés) :

Interdépendance et implication

- Le but ou l'intérêt commun à acquérir et partager n'est pas imposé de l'extérieur.
- Les membres y adhèrent de manière volontaire. Les affinités personnelles y jouent un rôle important et l'intensité émotionnelle demeure assez élevée.
- Leurs connaissances intellectuelles et pratiques sont diffuses et reposent sur le vécu individuel.
- Le degré d'implication ou participation dans la CV n'est pas homogène. Chaque membre apporte son expérience personnelle afin de favoriser des formes de transmission informelle de l'information contextualisées et ouvertes à l'interprétation collective.

Micro-culture

- Dès que les habilités techniques nécessaires sont acquises, l'individu tente de comprendre les règles (conversationnelles et de comportement), codes (abréviations, symboles, icônes, …) et valeurs (activités de soutien, entraide, …) de la communauté pour obtenir l'acceptation au sein de celle-ci. Puis, il interagit avec les membres pour construire une expérience commune. De cette co-construction émerge une identité particulière partagée. Pour Marcotte (2003) : « L'identité est un ensemble de représentations qu'un individu a de lui-même, et de lui-même parmi les autres » (en ligne).

Organisation sociale

- Les communautés possèdent une organisation sociale relativement informelle. Leur structure est relativement plate, encourageant la collaboration et la participation. En terme de participation et selon la technique du graphe, certains membres adoptent une position

plus ou moins centrale dans la communauté, car ils s'impliquent davantage à consacrer plus du temps à rendre service à d'autres membres. Ces derniers seront placés à la périphérie du graphe (membres moins impliqués).

Sélection spontanée

- Les communautés se construisent autour de projets ou d'intérêts communs, les membres se regroupent de façon spontanée et informelle selon leurs intérêts, leurs implications, leurs compétences ainsi que selon leur adéquation avec l'éthique et l'esprit d'équipe.

Longévité

- Les interactions se déploient pendant une durée suffisamment longue. Si la durée de vie d'une CV est longue, la communauté s'avère capable de produire sa propre histoire.
- Les communautés ne constituent pas des groupes immuables. Elles possèdent des cycles de vie (constitution, croissance) qui peuvent aller jusqu'à leur disparation ou à la transformation des relations entre membres.

Espace

- Il est le lieu dans lequel se déroulent des interactions émotionnellement chargées, entre membres qui adaptent leurs modes d'interaction à ce contexte.
- L'espace d'interaction et de partage d'une communauté peut être un lieu physique ou virtuel ; ce dernier étant constitué par les médias.
- Il permet de réifier les frontières de la communauté (les limites pour distinguer ceux qui sont extérieurs à la communauté, de ceux placés à l'intérieur).

2 Diverses formes de communautés virtuelles

Le concept de communauté virtuelle n'est toutefois pas homogène. Il existe une infinité de communautés, chacune différente par son but, son niveau de formalité et sa longévité. Sans prétendre à l'exhaustivité, nous présentons selon leurs formes d'organisation sociale, trois exemples qui ne constituent pas une taxonomie.
Selon l'opinion de Wenger (2005), Wenger, Mc Dermott et Snyder (2002), nous entendrons, dans la suite de ce mémoire, par communauté d'intérêt, communauté d'apprentissage ou communauté de pratique, des ensembles définis par leurs pratiques et leurs intérêts, mais dont le mode de communication n'utilise pas forcément les TIC.
A l'inverse, nous désignerons par communauté virtuelle (d'intérêt, d'apprentissage ou de pratique) un type particulier de communauté dont le mode de communication et d'écriture se fonde essentiellement sur l'utilisation de ces technologies.

Communauté d'intérêt

D'après, Henri et Pudelko (2006):

> Une communauté d'intérêt est un regroupement de personnes qui se rassemblent autour d'un sujet d'intérêt commun. Ses membres participent à la communauté en vue d'échanger des informations, d'obtenir des réponses à des questions ou à des problèmes personnels, de mieux comprendre un sujet, de partager des passions communes ou de jouer (p. 112).

Caractéristiques d'une communauté d'intérêt

Henry et Pudelko (2002, p. 112) ont précisé plusieurs points :

- Les membres partagent des connaissances et collaborent occasionnellement.
- La participation est sporadique.
- L'appartenance au groupe reste éphémère, l'engagement individuel.
- Le degré d'engagement à la communauté est conditionné par l'adhésion du participant à d'autres communautés, ou à la ramification de communautés de taille plus petite sur la base de sujets d'intérêt (nomadisme virtuel).

Dillenbourg *et al.,* (2003, p. 4) ajoutent :

- Les membres cherchent des solutions pratiques à leurs problèmes quotidiens.
- La communauté d'intérêt ne s'inscrit pas dans une démarche de productions collectives, ni vers un usage collectif des artefacts communs. Par conséquent, la résolution des problèmes est plus personnelle (à l'aide de références précises ou de la documentation recueillie).

Communauté d'apprentissage

Pour Dillenbourg *et al.,* (2003) « une communauté d'apprentissage est un groupe de personnes qui se rassemblent pour acquérir des connaissances » (p. 5).

Ces chercheurs montrent, à l'aide d'un exemple, qu'un groupe d'étudiants (des immigrants chinois) à l'Université de Californie (Berkeley) réussit mieux dans ses études, car ces étudiants trouvent dans leur communauté un support non seulement intellectuel, mais également moral et interprétatif de ce que le professeur et l'institution attendent d'eux.
En fait, le groupe a appris ensemble « la profession » d'étudiant (maîtrise de connaissances, d'habilités) et les règles de participation à cette communauté universitaire américaine ainsi que la culture de celle-ci (maîtrise d'attitudes, de comportements, …).
Les communautés d'apprentissage sont donc formées d'élèves et d'enseignants ou tuteurs. Elles répondent à des besoins bien définis et à des buts solidement établis (objectifs pédagogiques dans les programmes scolaires officiels et étapes de travail visant à confronter les apprenants aux situations du monde réel professionnel, voire à de véritables communautés de pratique).

Lorsque les contenus d'apprentissage deviennent des objets partagés (comme projets collaboratifs) à partir desquels des hypothèses, des idées, des questions, des débats et des réflexions sont échangées, elles constituent aussi une voie d'innovation. En ce sens, le processus de co-construction des connaissances doit être développé si l'on désire transformer une classe en communauté d'apprentissage[6].
Cette dialectique individu/groupe varie entre autres facteurs selon la taille de la communauté. Il est évidemment plus facile d'interagir avec un groupe de dix étudiants qu'avec l'ensemble des étudiants d'une faculté.
L'existence de ce type de communauté reste limitée dans le temps. Elle naît, croît et meurt au rythme des étapes et des thématiques établies dans un programme d'études.

[6] Nous n'aborderons pas directement cette problématique du développement des communautés d'apprentissage dans notre étude, car nous ne nous situons pas dans un cadre de formation académique. Cependant, nous reviendrons plus loin sur l'intérêt de la co-construction de connaissances par le développement des apprentissages.

Communauté de pratique (CoP)

Dans son ouvrage *La théorie des communautés de pratique* Wenger (2005), développe le concept de communautés de pratique comme un groupe de personnes qui travaillent ensemble et qui sont en fait conduites à inventer constamment des solutions locales aux problèmes rencontrés dans leurs pratiques professionnelles (idées, cadres de référence, outils, langage, histoires partagées, documents, savoirs …). Après un certain temps et au fur et à mesure que ces personnes partagent leurs connaissances, leurs expertises, elles apprennent ensemble. Cet apprentissage collectif informel produit des *pratiques sociales* reflétant à la fois l'évolution de la résolution des problèmes et les relations interpersonnelles qui s'ensuivent. Il semble nécessaire de définir le concept de pratique selon Wenger (2005) :

> Le concept de pratique est associé à *faire,* mais pas strictement en tant que tel. C'est *faire* dans un contexte historique et social qui donne une structure et une signification à ce qu'on accomplit. En ce sens, une pratique est toujours sociale. (p. 53)

L'apprentissage est le « moteur » des communautés : il s'opère dans et par la pratique ainsi que dans la confrontation des points de vue entre les membres (Wenger, 2005, p. 107). Wenger fonde son approche sociale de la pratique sur l'observation des échanges quotidiens interpersonnels. Face à un problème, il note que les individus ont plutôt tendance à s'adresser à leurs collègues ou à des connaissances pour savoir s'ils ont déjà été confrontés au même type de situation.
C'est en désespoir de cause que devant les difficultés rencontrées dans leurs pratiques professionnelles ils s'autorisent à consulter n'importe quelle banque de données.

Ces pratiques rendent donc acceptable, pour les personnes ou individus, le travail plutôt monotone et routinier en développant une atmosphère agréable faite de rituels, d'habitudes, d'histoires partagées (Chanal, 2000, p. 3).

L'émergence d'une CoP

Contrairement à un groupe de travail formel qui connaît un début et une fin d'existence, un but assigné bien précis, une CoP n'a ni commencement ni fin nettement marqués. Son projet est d'apprendre, d'une manière générale, au moyen de la pratique. Il faut un certain temps avant qu'elle ne se forme. La CoP peut perdurer longtemps encore après la dissolution du groupe officiel qui l'a formée. Or, une CoP émerge lorsqu'il y a volonté des participants d'apprendre ensemble et elle se développe uniquement si cet apprentissage informel reste actif. Aussi, Wenger (2005, p. 107) déclare-t-il : « Affirmer que l'apprentissage est ce qui donne naissance aux communautés de pratique revient à dire que l'apprentissage est une source de structuration sociale ».

Pour décrire l'entrée et la participation d'un individu dans une communauté de pratique, Lave et Wenger (1991) proposent le concept de *Participation Périphérique Légitime (PPL)* (*Legitimate Peripheral Participation*).

De manière à bien comprendre le modèle de PPL, ces chercheurs ont représenté graphiquement le processus par lequel les membres en périphérie évoluent vers le centre (noyau de la communauté) en suivant une trajectoire d'intégration.

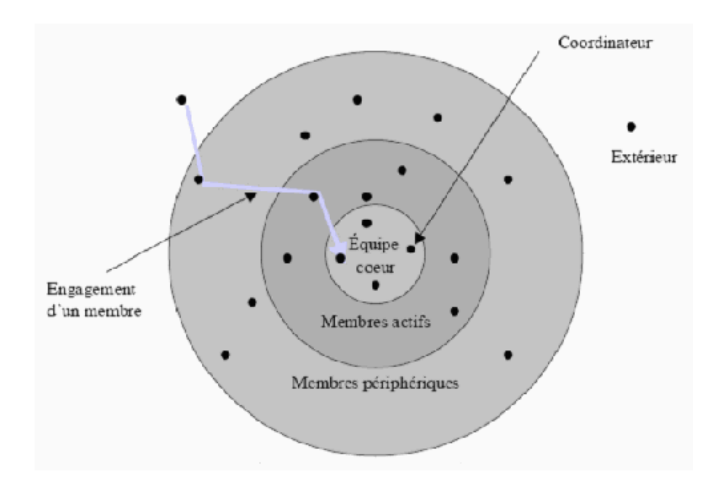


Figure n° 3 : Les degrés de participation dans la communauté,
d'après Wenger *et al.,* 2002

Selon, Lave et Wenger (1991), la PPL se compose de trois éléments essentiels interdépendants :

- La *Légitimation* : les membres de la communauté acceptent la participation du novice (nouveau) en tant que membre potentiel de la communauté.
- La *Périphérie* : le novice observe les membres les plus expérimentés, exécuter des tâches et résoudre des problèmes. Il débute, en périphérie, avec des tâches moins stratégiques et en exécute progressivement de plus importantes.
- La *Participation* : le novice évolue de la périphérie vers le centre (noyau de la communauté). Il devient expert dans le domaine.

D'après la figure n° 3, l'apprentissage débute par une participation périphérique légitime à la CoP et augmente graduellement par l'engagement et la complexité des tâches accomplies. L'apprentissage comprend aussi les règles, normes et valeurs construites par les membres qui composent la CoP (*Théorie de l'apprentissage situé,* qui sera traitée plus loin). Ainsi, plutôt que de définir l'apprentissage comme une assimilation de savoirs, Lave et Wenger (1991) l'ont situé à l'intérieur d'une participation sociale et active au sein d'une CoP. Il s'agit donc ici d'un double processus d'apprentissage et d'acculturation.

Caractéristiques d'une communauté de pratique (CoP)

Pour Dillenbourg *et al.,* (2003, p. 5) :

- Une CoP est constituée par un groupe d'employés ou professionnels disséminés géographiquement.
- Une CoP virtuelle possède des outils d'information et de collaboration (courriel, forums, CSCW, etc.).
- La participation y est volontaire.
- La participation et la non-participation (PPL) sont sources d'apprentissage.
- Les membres partagent des préoccupations et des intérêts communs, centrés sur la problématique de leur travail quotidien (apprentissage situé).
- Le but consiste à enrichir la pratique professionnelle et à développer les compétences (perspective sociale de l'apprentissage).

- Les partages et échanges « informels » de connaissances complémentaires permettent à chaque membre d'expliciter sa pratique, de l'améliorer et même de la transformer (apprentissage d'appropriation).
- Les procédures de fonctionnement interne se décident collectivement et restent indépendantes des réseaux officiels.
- Dès résolution du problème, les membres se dispersent ou se regroupent pour garder le contact entre pairs et partager leurs expertises.

Henry et Pudelko (2002, p. 117) ajoutent:

- Une CoP varie en durée de vie (selon la tâche à accomplir), en taille (d'une poignée de membres à plusieurs milliers), en dispersion géographique (régions ou pays différents).
- Une CoP n'a pas un projet unique qui canalise son énergie.
- Elle connaît une évolution lente et possède une grande capacité d'accueil de nouveaux membres.
- Ses membres ont la capacité de gérer les dissensions et de les rendre productives.
- Le sentiment d'appartenance et d'identité à la communauté se renforce par la réification.

Selon Wenger (2005, p. 64), la *réification* est un processus qui consiste à donner forme à l'expérience en produisant des objets-frontières. Ces derniers aident à distinguer ceux qui se situent à l'intérieur de la communauté, de ceux qui restent à l'extérieur. Il peut s'agir d'objets concrets (supports matériels, documents, habits, …) ou symboliques (mots, symboles, histoires, …).

Les éléments constitutifs d'une communauté de pratique

Wenger *et al.,* (2002) soulignent que toute CoP se compose de trois éléments : le domaine de connaissances, la communauté des participants et la pratique partagée.

> *A community of practice is a unique combination of three fundamental elements: a domain of knowledge, which defines a set of issues; a community of people who care about this domain; and the shared practice that they are developing to be effective in their domain (p. 27).*

Le domaine de connaissances

C'est le « domaine de connaissances » qui distingue l'« entreprise commune » des individus de la communauté. Une entreprise commune ne se limite pas à atteindre un objectif ou à réaliser un projet préalablement établi, mais recouvre davantage les actions collectives dans ce qu'elles ont d'immédiat comme la négociation, la révision, la confrontation des positions, l'apprentissage pour avancer dans la constitution d'un produit commun, la façon de faire ensemble, de vivre avec les différences et de coordonner les ambitions respectives.
Mieux il est défini, plus fortement il inspire les membres et donne un sens à leurs actions. Au cours du cycle de vie de la communauté, l'entreprise commune évoluera en fonction des enjeux nouveaux qui se présentent, et des problèmes ou sujets inédits qui surgissent.

La communauté des participants

La « communauté des participants » se caractérise par « l'engagement mutuel » de tous ses membres. Cet engagement se fonde sur la complémentarité des compétences, et sur la capacité de chaque membre à mettre en lien ses connaissances avec celles des autres. Les

membres de cette communauté sont amenés à s'aider mutuellement, et la compétence qui consiste à savoir aider et se faire aider est en réalité plus importante que le fait d'être capable de répondre soi-même à toutes les questions. Les relations de cette structure sociale reposent sur la réciprocité, la confiance et l'ouverture.

La pratique partagée

Il s'agit de l'élaboration des ressources qui constituent la base pour l'action, la communication, la résolution des problèmes, la performance et la responsabilité. Chaque profession, chaque groupe, chaque communauté génère des mots, des outils, des procédures, des gestes, des symboles, des concepts, des routines, des sentiments, du jargon, …, ainsi que des valeurs et des règles de fonctionnement que la communauté se propose de respecter. Ces artefacts résultent de la pratique sociale, ils renforcent le sentiment d'appartenance des membres, facilitent la constitution de l'identité de la communauté, génèrent des connaissances nouvelles et coordonnent l'activité. Dans un milieu de travail, l'apprentissage découle de la participation à la pratique sociale qui s'y produit (Wenger 2005).

Or, la pratique partagée de Wenger (2005) est à l'origine de la création d'une microculture de groupe qui constitue une base pour la négociation de sens au sein d'une communauté.
A ce propos, citons Dillenbourg *et al.,* (2003) selon lesquels : « Le terme *culture* prend ici une connotation plus *fonctionnelle* qu'historique, en tant qu'adaptation du groupe à une tâche ou une mission » (p. 15).

CoP décentralisée ou délocalisée

Wenger *et al.,* (2002, p. 115) parlent de communauté de pratique « distribuée ou délocalisée » lorsque les membres ne travaillent pas tous dans le même lieu, n'appartiennent pas nécessairement à la même administration, mais possèdent comme fil conducteur, une même pratique, une même motivation ou encore « expertise », qui est stratégique pour l'organisation privée ou publique. Wenger et *al.*, (2002) écrivent :

> Les CoP distribuées ont besoin d'un environnement différent de celui des autres communautés de pratique. Leur conception doit permettre l'expression de cultures, langages, organisations, modes de travail différents sans pour autant gêner la cohésion et les échanges dans l'ensemble de la communauté. Pour concevoir un environnement qui assure à la fois la diversité locale et les échanges globaux, on doit éviter de traiter la communauté globale de manière monolithique. La communauté globale est formée de sous-communautés ou *cellules*. Une manière de se représenter les communautés distribuées est de penser à une structure fractale. La communauté globale a de nombreuses incarnations locales. Les membres d'une communauté, avant d'appartenir à la communauté globale, font partie d'une communauté locale. Il n'est pas possible d'avoir une expérience directe de la communauté dans un groupe d'une centaine de personnes. Par contre, si vous êtes dans un groupe plus petit, cette sous-communauté vous permet d'échanger avec d'autres sous-communautés tout autant qu'avec la communauté globale (p. 125).

Nous allons représenter graphiquement, selon Wenger et ses collègues (2002, p. 127), la structure d'une telle communauté ainsi définie.

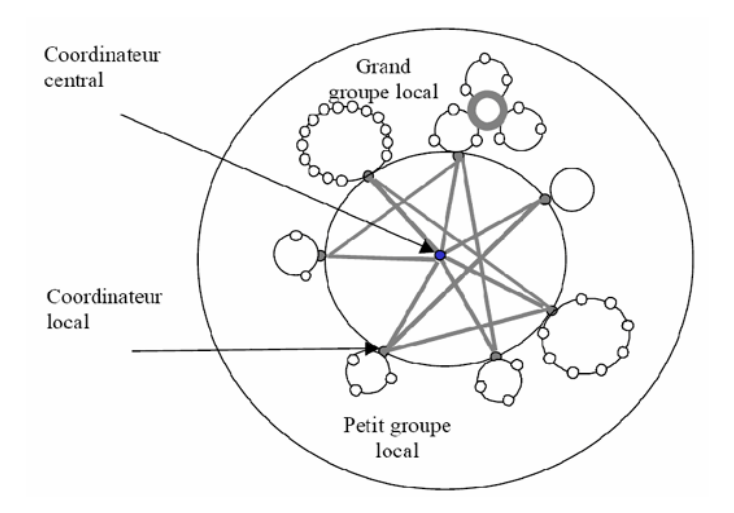


Figure n° 4 : Structure d'une communauté de pratique distribuée

Dès lors que les acteurs sont éclatés géographiquement, tous les échanges, les interactions dans la communauté, les relations entre eux, passent par des artefacts dont les ordinateurs connectés en réseau constituent les supports. Ce « pont médiatique » (Peraya, 1994) est incontournable dans la situation à distance, non seulement pour véhiculer l'information, mais aussi pour garantir la coordination et la production des ressources dans la communauté.

Compréhension des facteurs déterminant le succès ou l'échec d'une CoP virtuelle

Dans un article sur la participation à une CoP virtuelle, Ardichvili, Page, et Wentling (2003) ont constaté que le succès du bon fonctionnement de ce type de communauté n'est possible qu'avec la participation d'une grande partie de ses membres. Ces derniers doivent se sentir à l'aise dans l'utilisation du média choisi pour communiquer (forum, vidéoconférence, chat, …). De plus, ils ne doivent pas limiter leur participation à lire, à éditer ou à poster de l'information, du message, du document. Ils doivent également savoir échanger, poser des questions, demander de l'aide, de l'information, des ressources, prendre part aux activités proposées, …, dans l'espace communautaire virtuel.

Dans ce même article, les auteurs ont étudié les raisons qui motivent les membres à participer à la CoP virtuelle et les raisons qui empêchent certains d'entre eux d'y participer. Ils ont tenté de répondre à quatre questions (Ardichvili *et al.,* 2003, p. 66) :

1. Quelles raisons motivent les membres d'une CoP virtuelle à partager leurs savoirs, leurs ressources ?

2. Quels obstacles empêchent les membres d'une CoP virtuelle de collaborer ?

3. Pour quelles raisons les CoP virtuelles seraient-elles utilisées comme source de génération de nouvelles informations, de connaissances et de nouveaux savoirs ?

4. Quels obstacles empêchent les membres d'une CoP virtuelle de l'utiliser comme source de nouvelles informations, de nouvelles connaissances et de nouveaux savoirs ?

A la suite de leurs recherches, Ardichvili *et al.,* (2003, p. 69-71) sont arrivés aux conclusions suivantes:

1. A la première question, ces chercheurs répondent que l'environnement de la CoP virtuelle doit nécessairement faire sentir que les biens échangés sont publics, appartiennent à la communauté dans sa totalité, et ne constituent pas des biens individuels. Ensuite, sont confirmées les conclusions des travaux sur les CV de McLure et Faraj (2000, cité par Ardichvili *et al.,* 2003, p. 69), selon lesquelles l'échange est motivé par une obligation morale et par un intérêt communautaire. Il ne se réduit pas à un intérêt individuel. Les membres chevronnés ont besoin de se prouver qu'ils sont devenus experts dans leur métier. Lorsqu'un membre estime posséder cette qualité, il ressentira avoir atteint une étape dans sa vie, et qu'est arrivé le moment de donner en retour : partager son expertise, devenir mentor, etc.

2. A la deuxième question, ils ont répondu que, généralement, certaines personnes ont *peur* que d'autres perçoivent comme « non pertinents » leurs échanges, leurs participations. Se met en place l'élément « peur de perdre la face »[7] et crainte de ne pas répondre aux attentes de ses collègues. Les individus ne maîtrisent pas toujours clairement les types d'information à échanger. Ils ont besoin de savoir si les autres vont accepter leurs contributions. De plus, les nouveaux arrivants se sentent souvent intimidés et considèrent « n'avoir pas encore obtenu le droit » de placer leurs contributions dans l'espace virtuel de la CoP. Ils ont *peur* de la critique et du ridicule. C'est pourquoi, il est indispensable de répondre à ces contributions en soulignant leur importance.

3. Des réponses obtenues à la troisième question, ressort l'importance des « bénéfices aperçus » : La CoP virtuelle doit servir d'« encyclopédie » toujours disponible à consulter en cas de besoin. Il est important de trouver des solutions, des réponses aux questions venant des autres membres de la CoP. Il est vital également de maintenir informés les membres de tout ce qui s'y passe.

Les bénéfices le plus souvent cités d'une CoP virtuelle sont les suivants :

- L'aide des nouveaux membres à s'intégrer rapidement à leur nouveau milieu de travail, ainsi deviennent-ils vite productifs,
- la pratique d'une bonne communication et de travail collaboratif entre plusieurs CoP géographiquement distribuées,
- la proposition de solutions immédiates et ciblées aux problèmes,
- l'accès aux informations sur les « meilleures pratiques professionnelles[8] » et à la « base de données sur les expertises professionnelles[9] »,
- l'obtention des mêmes ressources que celles que l'on peut trouver par d'autres moyens, mais beaucoup plus rapidement,
- l'établissement de liens vers d'autres communautés lors de la recherche de l'information spécifique, l'élargissement des relations,
- la mise à disposition d'un environnement pour générer conjointement (co-production) de nouvelles ressources (nouvelles connaissances) et pas seulement celles qui existent déjà.

---

[7] En anglais *Fear to lose face,* cité in Ardichvili et al., (2003, p. 70).
[8] En anglais *Access to best practices,* ibid, p. 71.
[9] En anglais *Access to lessons learned databases*, ibid, p. 71.

4. A la quatrième question relative aux obstacles à l'utilisation de ce type de communauté virtuelle comme source pour générer de nouvelles informations, deux points ont été soulignés :

- Appartenir à un groupe où tous les membres sont étroitement liés, génère la redondance des informations ou des ressources (formation de cliques).
- Les individus qui ont des besoins spécifiques et urgents obtiennent trop de réponses ou d'informations.

3 Processus « participer »

Faerber (2002) décrit la participation d'un individu dans un environnement virtuel comme un processus qui « correspond à l'ensemble des rapports qu'entretient l'individu avec le groupe et réciproquement. Il englobe à la fois la communication, la coordination dans l'équipe ainsi que l'interdépendance entre ses membres » (en ligne).
Sont donc compris ici les nombreux échanges entre protagonistes du groupe, qu'ils concernent la connaissance, la découverte ou la rencontre de l'Autre, voire la confrontation de points de vue (conflits cognitifs). Le groupe est donc tenu de s'organiser, de fixer des échéances et de répartir le travail. Tout cela nécessite non seulement une coordination des efforts et des actions de chacun, mais exige également une certaine disponibilité, car participer activement au sein d'une CV consomme du temps.

Lurkers, passagers clandestins et observateurs

Certains auteurs comme Nonnecke, Preece et Andrews (2004) estiment qu'il ne faut pas uniquement tenir compte des membres actifs dans une CV. Celle-ci doit intégrer dans son fonctionnement une masse manquante de membres, qu'ils nomment *lurkers, passagers clandestins* ou *observateurs.*
Pour ces auteurs un *lurker* est le « membre d'un groupe, ou d'une liste de discussion, mais qui n'est pas actif, même si parfois il en suit tous les débats » (en ligne).
On parle également de *passager clandestin*, ou d'*observateur* (celui qui lit les messages sans participer).

Les trois termes utilisés possèdent souvent une connotation négative. Pourtant, ces « acteurs » tiennent un rôle qui ne manque pas totalement d'intérêt.
Même si dans un groupe, les actifs ont l'impression que « ce sont toujours les mêmes qui font tout », les observateurs de ce groupe pourront très bien devenir actifs dans un autre où ils ne s'étaient jamais impliqués, ou même n'intervenir que plus tard.
Ils conservent un lien passif, sorte de veille qui leur permet de rester au courant de ce qui se passe au sein de la CV.
Il arrive ainsi qu'une personne jusque-là inactive, intervienne avec aisance et spontanéité comme si elle avait participé intensément à tous les échanges précédents.
« Les observateurs constituent également un public qui donne plus de consistance au groupe ». Ils permettent aux actifs d'être vus et reconnus pour leurs apports, et ces derniers ne sont pas masqués derrière l'accumulation de leurs contributions.
De la sorte, un pourcentage raisonnable d'observateurs apporte un équilibre au groupe.
Wenger *et al.,* (1999) considèrent que cette face cachée des CV s'apparente à un réservoir de contributions potentielles, source possible de futures régénérations de la CV (liens potentiels).
Ils suggèrent de considérer ces *membres fantômes* comme faisant partie des « avoirs » de la CV.

4 Echanges réciproques

Selon Mauss (1950), ces pratiques d'échanges non marchands (biens symboliques et psychologiques, savoirs, information, prestige, reconnaissance, …) possèdent « le caractère volontaire, pour ainsi dire, apparemment libre et gratuit, et cependant contraint et intéressé de ces prestations » (p. 161). La spécificité de cet échange non marchand est de s'opérer à travers l'acte du « don » (don reçu, contre-don, contre-don reçu) et suppose une prise de conscience développée à partir de l'expérience du processus relationnel (Ferrari et Pesqueux, 2004, p. 191).
A cet égard, la question de l'échange du savoir est traitée par C. Héber-Suffrin (1992) :

> Offrir et demander un savoir sont des transactions complémentaires, dans un système ouvert. Elles signifient bien que la richesse, ici en savoirs, se construit, se crée par la rencontre, [et par] l'interaction des différents (p. 142).

Ici, on n'envisage pas le savoir « en soi », mais en tant que « porteur » de savoir et de la mise en connexion de ces deux savoirs.
Le savoir ne semble pas une « finalité » en soi, mais plutôt, un « moyen » vers le développement de relations sociales, de l'échange d'un point de vue communautaire et de l'attitude d'ouverture à l'autre sur la base d'une égalité de statut entre les membres du groupe.
Pour cela, C. et M. Héber-Suffrin conseillent à chacun de prendre conscience de ses savoirs, soit cognitifs, soit savoir-faire et même ses savoir-être, ses savoir-dire. Le but consiste à se rendre mutuellement compétent, pour accroître la capacité de chacun à prendre une place et une responsabilité dans la communauté.
Les échanges non marchands sont valorisés dans leur fonction d'utilité sociale, individuelle et collective.
D'autre part, si les échanges sont déséquilibrés, la dynamique de l'échange s'interrompt, car les échanges non marchands sont fondés sur la réciprocité, la parité, c'est-à-dire la symétrie, mais aussi l'altérité ou la complémentarité. Lorsque l'individu s'aperçoit d'une infériorité des avantages par rapport à ses contributions, l'inégalité peut alors provoquer la rupture complète des relations d'échange. A ce sujet, Ferrari et Pesqueux (2004) écrivent : « L'individu qui est incapable de rendre le « don » sera exclu des échanges futurs non seulement avec son partenaire, mais également avec les autres membres de la communauté qui constituent le réseau » (p. 193).

5 Communauté professionnelle des enseignants

Pour Charlier et Peraya (2003) :

> Une communauté de pratique est définie fondamentalement comme un lieu d'échanges d'idées et d'actions et de compréhension des points de vue d'autrui : en mettant en commun leurs stratégies d'enseignement, les enseignants sont amenés à expliciter leurs pratiques quotidiennes et à apprendre de leurs collègues (p. 202).

La communauté professionnelle des enseignants est alors constituée d'éléments discursifs comme les relations d'expérience, les études de cas, permettant de rendre explicite une expérience qui risquerait de rester tacite. Il ne s'agit pas uniquement d'un processus individualisé d'apprentissage réflexif, car c'est ici que se définit le rôle du réseau d'enseignants comme support à la mise en œuvre de nouvelles pratiques communes

d'enseignement. Cet apprentissage réflexif devient un processus partagé par une communauté d'acteurs et facilité par elle.
A propos des usages des TIC dans une communauté de pratique, Henri et Pudelko (2006) pensent que :

> La communauté de pratique virtuelle fait partie des moyens choisis par de nombreuses organisations pour soutenir la production et la gestion des connaissances de manière efficace (p. 122).

6 Gestion des connaissances

On peut citer ici la définition proposée par Wikipedia ;
http://fr.wikipedia.org/wiki/Gestion_des_connaissances, consulté le 5/10/06 :

> La gestion des connaissances (en anglais *Knowledge Management*) est l'ensemble des techniques permettant d'identifier, d'organiser, de stocker et de fournir des connaissances aux membres d'une organisation, en particulier les savoirs créés par l'entreprise elle-même (recherche et développement)[...]. Les acteurs de l'organisation ne doivent pas se limiter à la *consommation d'informations*, il faut qu'ils en soient également *producteurs* pour favoriser les échanges et pérenniser la capitalisation des connaissances.

Chauvet et Guetty (http://www.cerog.org/fileadmin/files/cerog/wp/662.pdf, consulté le 15/11/06) reprennent les mots de Bender et Fish (2000). Ils soulignent que « la connaissance quant à elle, retire son origine du cerveau des individus, et se construit à partir de l'information qui est transformée et enrichie par l'expérience personnelle, les croyances et les valeurs ».

Toujours dans Chauvet et Guetty (*op. cit*.), Manfred Mach (1995) propose l'équation :

Connaissance = Information + Interprétation humaine

Par ailleurs, Davenport et Prusak (1998 cité par Chauvet et Guetty, en ligne), précisent : « Les données sont des faits objectifs qui relatent un événement, comme des observations simples, alors que l'information est une donnée (ou une série de données) qui a du sens ». Dès que les informations sont mises dans un contexte (une situation, un environnement professionnel) elles forment de la connaissance.

Plusieurs études ont montré le rapport que les enseignants entretiennent avec l'usage de l'ordinateur et des technologies. Ce rapport peut avoir un caractère technophobe ou technophile, selon qu'ils ressentent des craintes face aux technologies ou, au contraire, sont à l'aise et apprécient de les utiliser dans leur pratique professionnelle.

Résumé

L'étude des communautés virtuelles et des groupes d'enseignants a permis de dégager huit dimensions intéressant notre contexte d'étude. Celles-ci serviront de cadre pour construire la grille d'analyse.

Identité individuelle et collective
- Ensemble de représentations qu'un sujet possède de lui-même, et de lui-même parmi les autres.

Sélection spontanée
- Les membres d'une CV se regroupent de façon spontanée et informelle selon leurs intérêts, leurs implications, leurs compétences et leur adéquation avec l'esprit d'équipe.

Longévité
- Si les échanges se produisent sur une durée assez longue, la CV peut alors produire sa propre histoire.

Degré d'implication
- Le degré d'implication ou de participation de chaque membre de la CV n'est pas homogène.

Echanges réciproques
- Le processus relationnel entre les personnes permet de créer des savoirs.

Pratique partagée
- Il s'agit de l'élaboration de ressources (mots, outils, concepts, …) que la CV se propose de respecter.

Participation Périphérique Légitime (PPL)
- C'est le processus par lequel certains membres arrivent à s'intégrer dans la CV.

Gestion des connaissances
- La production d'informations favorise les échanges et capitalise la connaissance.

CHAPITRE III

APPORTS DES ETUDES SUR LES APPRENTISSAGES

Avec l'exploration des concepts relatifs aux communautés virtuelles, des définitions ont émergé et un cadre théorique s'est dessiné. Mais bien que la littérature scientifique, exposée jusqu'ici, ait traité de manière exclusive des communautés virtuelles, nous désirons élargir davantage notre quête de définitions. Nous nous pencherons donc sur les apports des auteurs qui se sont intéressés aux théories des apprentissages et au travail collaboratif de manière générale. Ils nous permettront d'expliciter cinq concepts fondamentaux pour notre étude : le constructivisme, le courant historico-culturel, l'apprentissage situé, la cognition distribuée et l'apprentissage collaboratif.

1 Le constructivisme

Engeström (1987, cité par Dillenbourg *et al.,* 2003) souligne que :

> L'analyse des processus d'apprentissage au sein de petites communautés devrait permettre de réconcilier la philosophie constructiviste et l'approche socioculturelle. Il s'agit notamment d'étudier la manière dont certains individus parviennent à transformer la culture de leur communauté (p. 15).

Pour donner toute sa mesure à ce passage, il importe d'introduire une perspective historique relative à l'évolution de la recherche sur l'apprentissage.

Selon Bourgeois et Nizet (1999, p. 47-64), l'apprentissage dans la perspective « constructiviste » se conçoit essentiellement comme un processus de transformation de connaissances préalables en connaissances nouvelles au travers des interactions du sujet avec son milieu.
On s'est ainsi intéressé à l'importance des représentations, c'est-à-dire, des connaissances antérieures *naïves* (des structures stockées en mémoire) que l'apprenant a pu développer au fil de son histoire personnelle et qu'il mobilise en situation d'apprentissage afin de traiter les informations en provenance de l'environnement auquel il est confronté.
Lorsque ces informations sont incompatibles avec les connaissances préalables, on parlera d'émergence d'un « conflit cognitif », c'est-à-dire, d'une inadéquation entre l'information traitée et la structure cognitive mobilisée pour la traiter.
Dans cette perspective, l'apprentissage s'inscrit nécessairement dans un processus, qualifié par Piaget d'« équilibration », par lequel le sujet cherche constamment à trouver un point d'équilibre entre ses structures internes et l'environnement, en adaptant celui-ci à celles-là (assimilation) et réciproquement (accommodation).
On s'est alors interrogé sur la façon d'exploiter pédagogiquement ces connaissances préalables comme ressources, plutôt que comme obstacles à l'apprentissage.

2 Le courant historico-culturel

Dès les années quatre-vingt dix, on a pu constater l'essor des recherches qui, s'appuyant principalement sur les travaux fondamentaux de Vygotski, mettent en évidence le rôle central joué dans l'apprentissage, non seulement par les interactions sociales, mais aussi par le

contexte historico-culturel. L'apprenant est vu avant tout comme membre d'une communauté de pratique et de sens - la communauté d'apprentissage (le groupe en formation, la classe, l'institution) - mais aussi, plus largement, en tant que membre d'une communauté virtuelle ou non, culturelle et sociale à laquelle il appartient.

Dans cette perspective l'apprentissage est perçu avant tout comme vecteur de participation à cette communauté, comme processus essentiellement collectif, avant d'être individuel. On trouve donc bien dans ces différentes approches le souci plus ou moins affirmé de considérer que l'apprenant est relié à autrui, dans un groupe en formation, et dans une communauté historico-culturelle plus large.

Une des notions clés de cette approche est celle de « zone proximale de développement » qui se situe entre :

- la situation d'autonomie où l'apprenant peut réaliser seul certaines tâches et
- la situation de semi-dépendance où l'apprenant ne peut réaliser de tâches sans l'appui d'un autre, plus expérimenté.

Vygostki la définit comme la distance existant entre ce que l'apprenant est capable d'effectuer seul et ce qu'il peut faire uniquement avec une aide externe (pairs, adultes, experts,…). Au-delà de la zone proximale de développement, l'apprenant ne peut réussir, même avec l'aide d'autrui.

Ceci entraine une conséquence pratique en pédagogie des adultes. En multipliant les situations de semi-dépendance, nous fixons des niveaux d'objectifs d'apprentissage sur la base de ce que l'apprenant est capable de faire avec autrui et de ce qu'il doit être capable d'apprendre à faire seul.

Or, nous pouvons dire que le chemin vers le développement professionnel (réflexivité, autonomie, construction de savoir en cours d'action, etc.) se trouve dans une forme d' « apprentissage situé », dans des situations authentiques de la vie professionnelle et dans la dimension réflexive qui l'accompagne.

3 La théorie de l'apprentissage situé

D'après Tardif (1998), les « apprentissages situés » ou *situated learning* s'inscrivent dans des environnements pédagogiques qui tiennent compte des préoccupations des élèves, et de la logique de leurs questionnements. Les connaissances construites et les compétences développées dans un tel contexte sont très signifiantes et il ne s'agit pas d'apprentissages abstraits, mais d'apprentissages-en-action et d'apprentissages-à-partir-de-l'action.

Selon Dillenbourg *et al.,* (2003, p. 15) :

> L'apprentissage communautaire diffère de l'apprentissage scolaire, car le premier se fait en contexte, autour d'échanges ouverts sur des problèmes communs concrets. Il est lié aux buts à court et à long terme des individus, à leurs raisons d'agir et à leurs sentiments qui leur sont associés.

Par ailleurs, Wagner et Sternberg (1986, cité par Dillenbourg *et al.,* 2003, p. 16) signalent que dans l'apprentissage scolaire :

- Le problème est formulé par des personnes extérieures ;
- Il n'a que peu d'intérêt intrinsèque pour l'étudiant ;
- Les données nécessaires à sa résolution sont disponibles depuis le début ;
- Le problème est détaché de l'expérience propre des individus ;
- Il est bien défini, admet une solution, et il existe une procédure de résolution correcte.

La problématique posée consiste à analyser en même temps que l'apprentissage, le contexte dans lequel il se situe (Lave et Wenger, 1991). La connaissance reste, en effet, selon ces auteurs, indissociable du contexte social et culturel dans lequel elle se construit et s'utilise.

Principes

Trois principes sous-tendent cette théorie (Bertrand, 1993, p. 126-127) :

- *La connaissance est un outil qui dépend essentiellement de l'action et de la culture* : Toute connaissance n'étant utile que relativement à un domaine d'action, l'apprenant n'acquerra des connaissances qu'en s'impliquant dans ce domaine d'action qui est socialement et culturellement structuré.
- *L'acquisition de savoirs découle de la participation* : Pour décrire l'entrée et la participation d'un apprenant dans un domaine d'action (une communauté), Lave et Wenger (1991) proposent le concept de « Participation Périphérique Légitime » (*Legitimate Peripheral Participation*) (voir p. 33).
- *Le contexte culturel définit le milieu d'utilisation de la connaissance* : Les connaissances apprises en milieu scolaire devront faire l'objet, par l'apprenant, d'une contextualisation au sein d'un domaine d'action.

4 La cognition distribuée

A la différence de la théorie socioconstructiviste qui se focalise sur les processus cognitifs indépendants de l'environnement d'apprentissage, la théorie de la cognition distribuée se concentre plutôt sur l'environnement dans lequel l'apprentissage intervient. Dans cette théorie, l'environnement rassemble deux contextes:

- le social (l'environnement, le lieu) et
- le physique (l'interaction entre les individus).

Hutchins (1995), dans son étude sur les approches de la cognition distribuée (*Distributed cognition*) se démarque de celles traditionnelles issues des sciences cognitives. Pour lui, la cognition n'est plus réduite à un processus local de traitement de l'information, elle s'envisage au contraire comme mettant en cause des processus de coopération et de collaboration entre l'humain et son environnement physique et social.

La personne-plus

Adhérant au cadre de référence de la cognition distribuée, Perkins (1995) développe une série de concepts afin de rendre compte de la pensée et de l'apprentissage, phénomènes impliquant étroitement l'individu et son milieu. Il résume sa position en deux points :

1. Les environnements physique et social participent à la cognition en tant que véhicules de la pensée, et pas uniquement comme sources d'information ou supports matériels des productions d'un individu.
2. Les choses apprises ne résident pas uniquement dans la tête d'un individu, mais elles influencent aussi sous la forme de modifications de l'environnement.

Imaginons par exemple, un étudiant prenant ses notes de cours sur un cahier. Ce dernier lui sert de brouillon pour la pensée pendant qu'il travaille la matière, ainsi que de support matériel des conclusions qu'il a tirées. La personne, associée à l'environnement, en l'occurrence son carnet de notes, forme un système cognitif que Perkins nomme la « personne-plus » (*person-plus*) par opposition à la « personne-solo » (p. ex. l'individu seul). Dans ce système, peu importe que la connaissance soit dans la tête de l'étudiant ou dans le carnet de notes. Ce qui compte c'est l'accès aux connaissances, et le fait que la personne-plus ait pu développer des connaissances, ce qui n'aurait pas été possible pour une personne-solo.

5 Collaboration ou apprentissage collaboratif

Lorsque les chercheurs (ou les enseignants) parlent de collaboration ou d'apprentissage collaboratif, ils mettent en évidence dans les conditions et les processus d'apprentissage, les structures d'interdépendance entre apprenants.

L'interdépendance sociale des apprenants

Selon Johnson et Johnson (1989), l'« interdépendance » représente les liens entre les individus [apprenants] d'un groupe. Cette théorie « sociale » répond à la question de savoir comment les individus agissent les uns avec les autres, aussi qu'aux résultats issus de ces interactions.

Deux termes se disputent le concept d' « interdépendance positive » d'un groupe d'apprenants : collaboration et coopération. Certaines écoles emploient de préférence le terme « collaboration » ou « apprentissage collaboratif », avec différenciation de degrés de collaboration, dont la coopération constitue le degré le plus bas (Saunders, 1989, cité par Dillenbourg, Baker, Blaye et O'Malley, 1996, p. 190). Une autre école préfère le terme « coopératif », avec définition de plusieurs formes de coopération et plusieurs principes qui contribuent à la coopération (Johnson et Johnson, 1989 ; Clarke *et al.,* 1992, cité par Dillenbourg *et al.,* 1996, p. 190). Enfin, une dernière école (Dillenbourg *et al.,* 1996 ; Rouiller, 1998, cité par Dillenbourg *et al.,* 1996, p. 191) distingue ces deux termes par rapport à la structure d'interdépendance des apprenants.

Selon cette dernière école:

La *coopération* correspond à une répartition des tâches entre les apprenants, où chacun peut accomplir de manière autonome et responsable sa part de travail. Dans cette structure

d'interdépendance des apprenants, la tâche se divise donc de manière hiérarchique en sous-tâches totalement indépendantes les unes des autres.

Alors que la *collaboration* demande une implication mutuelle des apprenants dans un effort de coordination afin de réaliser la tâche, ce type de structure d'interdépendance ne veut pas dire absence de division du travail, il signifie seulement que celle-ci ne se fait pas de la même manière. Les sous-tâches restent très entrelacées les une aux autres, de sorte qu'un effort de coordination demeure tout au long de l'activité, ce qui implique une conception partagée constante du problème (Roschelle et Teasley, cité par Dillenbourg *et al.,* 1996, p. 191).
Dans notre étude, nous retiendrons la première définition, à savoir qu'il existe plusieurs degrés de collaboration, dont la coopération constitue le degré inférieur.

L'apprentissage collaboratif se distingue ainsi de l'apprentissage individuel, où l'interdépendance entre les apprenants est considérée comme nulle, puisqu'il n'y a aucune forme d'interaction entre les apprenants. Il se distingue également de l'apprentissage compétitif, dans la mesure où l'interdépendance entre les apprenants est négative, car l'apprentissage de l'un se fait aux dépens de l'apprentissage de l'autre.

Étant donné que la collaboration n'est pas innée, Crook (1995) préconise donc de permettre à l'enfant, dès son plus jeune âge, d'apprendre à collaborer. L'individu apprend mieux et plus en collaborant, bien que ce ne soit pas forcément facile (Cullingford, 1991 ; Bennett, 1991, cité par Crook, 1995, p. 542). D'après Crook, ce qui reste difficile, ce n'est pas de collaborer, mais de *faire collaborer* les individus. Pour cela, il faut en effet pouvoir exprimer publiquement ses pensées (rendre consciente une idée intuitive), négocier des consensus, partager des objectifs (*shared goals*) et être capable de co-construire ; c'est d'ailleurs ce qui différencie, selon l'auteur, la collaboration de la coopération. En définitive, le moteur de la collaboration est la communication. C'est pourquoi, Meunier *et al.,* (2004) ont écrit : « Toute communication est un acte et un acte social. Issue de la relation sociale, la communication forme, maintient ou transforme la relation » (p. 271).

Résumé

Notre étude repose sur cinq concepts fondamentaux :

- Selon la perspective « constructiviste », l'apprenant met en relation sa conception avec celle des autres afin de transformer ses connaissances préalables en connaissances nouvelles. Lorsque ces informations sont incompatibles avec les connaissances préalables, on parlera d'émergence d'un « conflit cognitif » ; c'est-à-dire, d'une inadéquation entre l'information traitée et la structure cognitive mobilisée pour la traiter.

- Selon le « courant historico-culturel », l'apprentissage est perçu avant tout comme un processus essentiellement collectif, avant d'être individuel. La zone proximale de développement (situation d'autonomie et situation de semi-dépendance pour la réalisation des tâches) constitue une notion clé.

- Pour notre problématique, nous retiendrons avec intérêt la théorie de l'« apprentissage situé », car elle s'inscrit dans des situations authentiques de la vie professionnelle et dans la dimension réflexive qui l'accompagne. Cette théorie tient donc compte du développement professionnel des enseignants du primaire genevois.

- A la différence de la « théorie socioconstructiviste » qui se focalise sur les processus cognitifs indépendants de l'environnement d'apprentissage, la théorie de la « cognition distribuée » se concentre plutôt sur l'environnement dans lequel l'apprentissage se produit. Tout individu fait partie en effet d'un environnement social et physique qui intervient dans ses apprentissages.

- La « collaboration » demande une implication mutuelle des apprenants dans un effort de coordination qui demeure tout au long de l'activité, ce qui implique une conception partagée constante du problème.

- En revanche, la « coopération » correspond à une répartition des tâches entre les apprenants, où chacun peut accomplir de manière autonome et responsable sa part de travail. La tâche se divise donc de manière hiérarchique en sous-tâches totalement indépendantes les unes des autres.

CHAPITRE IV

DEVELOPPEMENT PROFESSIONNEL DES ENSEIGNANTS (DPE)

Certains chercheurs constatent que:

> *The concept of community of practice has become a major theme of teacher professional development (TPD) research and practice. Advocates argue that communities of practice (CoPs) can be powerful catalysts for enabling teachers to improve their practice* (Lieberman, 1996; Rényi, 1996, cité par Schlager, Fusco et Schank, 2002, p. 1).

Nous avons vu également que les technologies de la communication et de l'information (TIC) sont devenues des outils essentiels aux communautés virtuelles.
A ce propos, Barnett précise :

> *Network-based technologies have made an impact on teacher professional development by reducing teacher isolation and supporting sharing, by fostering reflection on practice, by influencing actual practice and through the formation of communities of practice* (2002, cité par Kirschner & Wopereis, 2003, p. 112).

A la suite de ses recherches sur les nouvelles technologies pour le développement professionnel des enseignants, Barnett (2002) montre que la participation à une communauté d'enseignants en ligne, conçue pour soutenir l'apprentissage informel dans le milieu de travail, est un moyen pertinent pour entrer en contact socialement et professionnellement avec les collègues. Elle constitue en même temps un mécanisme qui diminue l'isolement inhérent à la fonction et à la dissémination géographique. Dans ses études, il a constaté que grâce à la participation aux réseaux professionnels et en observant le travail des experts, le nouvel enseignant acquiert des compétences et des connaissances sur la culture de la pratique de son travail, alors que, pour le praticien d'expérience, le fait de raconter son histoire l'aide non seulement à développer son identité individuelle en tant que praticien, mais sert aussi à construire l'identité collective de la communauté d'enseignants.

Kirschner, et Wopereis (2003) signalent que les outils de communication encouragent et soutiennent les discussions et les discours, ce qui permet aux membres de la communauté d'interagir convenablement afin de co-construire des connaissances nouvelles (p. 113).
Nous pouvons donc considérer que le développement professionnel des enseignants doit s'articuler autour d'axes technologiques et sociaux.

Charlier et Daele (2006, p. 96) soulignent que le but du développement professionnel est l'amélioration de la pratique en classe, à travers l'action et la réflexion sur les activités quotidiennes. En outre, plusieurs chercheurs insistent sur l'engagement individuel de l'enseignant dans des recherches pour son propre développement professionnel (autonomie professionnelle) ; c'est pourquoi, il est considéré comme un praticien réflexif (Lieberman et Miller, 1990 cité par Umayarami et Mulamurera, 2005, p. 141).

Sur cette base, il y a lieu de définir le processus du développement professionnel sous l'angle de l'apprentissage et de mettre en évidence la recherche et la réflexion dans la pratique d'enseignement. Ces trois aspects : apprentissage, recherche et/ou réflexion constituent les principales sources du renouvellement des savoirs.

1 Le développement professionnel vu comme un processus d'apprentissage

Au fil du temps, l'enseignant construit et reconstruit ses savoirs (vision constructiviste). A cet égard, Day (1999, cité par Deschryver, 2006) stipule que le développement professionnel consiste en :

> toute expérience naturelle d'apprentissage et activités planifiées dont l'intention est de faire bénéficier directement ou indirectement l'individu, le groupe ou l'école et qui contribue à la qualité de l'enseignement en classe. C'est le processus par lequel les enseignants, seuls ou avec d'autres, critiquent, renouvellent et étendent leur engagement […] ; et par lequel ils acquièrent et développent leurs connaissances, compétences et attitudes essentielles pour bien penser, planifier et pratiquer [l'enseignement] avec des enfants, des jeunes ou des collègues […].
> http://tecfa.unige.ch/perso/deschryv/doc/06_communautedepratique.pdf, consulté le 01/01/ 07.

En outre, Wells (1993) considère que le développement professionnel intègre une :

> diversité de formes d'apprentissage professionnel dans lesquelles les enseignants s'engagent librement, prévoient des solutions aux problèmes ou conçoivent de nouvelles pratiques et de nouvelles compréhensions de situations où leur travail se déroule (p. 6).

Diverses situations peuvent se rencontrer (Lieberman, 1996, cité par Day, 1999, p. 3) :

- contexte où l'apprenant est seul ou en interaction,
- discussion entre collègues au sujet de nouvelles pratiques d'enseignement,
- organes de décision de l'école,
- réseaux professionnels informels,
- formation continue formelle,
- contexte scolaire où des groupes de travail se forment à propos des réformes de l'enseignement, partenariats avec des institutions, participations dans des centres de développement professionnel ou dans des groupes informels.

Selon Hargreaves et Fullan (1992, cité par Umayarami et Mulamurera, 2005) l'enseignant acquiert graduellement des connaissances dont il a besoin pour apprendre à maîtriser son métier lorsqu'il y a coopération, collaboration et culture collective qui caractérisent le groupe d'enseignants dans une institution donnée. Le processus d'apprentissage est à la fois individuel et collectif.

Ce processus d'acquisition des savoirs permet à l'enseignant de sortir progressivement de son isolement de « loup solitaire », *lone-wolf* (Huberman, 1995, p. 197, cité par Charlier et Daele, 2006, p. 92), pour s'engager dans un travail collaboratif qui doit lui permettre de participer à un groupe ou à une communauté de travail afin de développer des dimensions réflexives et des changements dans sa pratique garante du développement professionnel.

A ce propos, Morin définit la « praxis » comme « un ensemble d'activités qui effectuent transformations, productions, performances, à partir d'une compétence » (1977, p. 157, cité par Chanal, 2000, p. 10).

Afin d'illustrer ces propos, Charlier et Daele (2006, p. 96-97) utilisent les travaux de Keiny (1996) sur le fonctionnement d'un groupe d'enseignants :

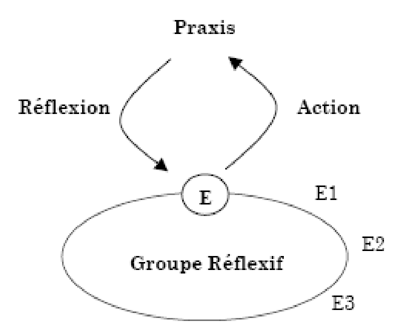


Figure n° 5 : Modèle pour représenter le changement conceptuel d'enseignants (Keiny, 1996, p. 250)

Dans le schéma ci-dessus:

- E = l'enseignant (au centre) ; il se situe entre deux lieux, deux contextes interdépendants.
- Groupe réflexif = contexte social dans lequel d'autres enseignants E1, E2, E3 participent.
- Praxis = contexte de pratique (individuel) qui est l'activité en classe.

Ces chercheurs insistent sur le double lien entre les deux lieux que Keiny a observés dans le fonctionnement d'un groupe d'enseignants, ce qui explique que « la pratique suscite la réflexion qui est relayée au sein du groupe par l'enseignant et le groupe construit et suggère des actions qui sont expérimentées et mises en œuvre en classe » (p. 97).

Par ailleurs, Daele (2004, p. 9) considère que Day, Bullough et Gitlin (1991), Lieberman et Wood (2001) ainsi que Clark et Florio-Ruane (2001), s'interrogent ici au sujet des formations continues d'enseignants qui, selon eux, se centrent davantage sur des contenus (savoirs et savoir-faire) plutôt que sur les enseignants en tant que professionnels évoluant dans un contexte particulier. Selon eux, ces formations ne prennent donc pas en considération l'identité professionnelle de l'enseignant et ne touchent qu'à certains aspects du développement professionnel.

2 Le développement professionnel par la recherche et par la réflexion

Pour Schön (1994) la pratique est un univers habité par l'incertitude et l'unicité des situations. Il distingue deux aspects :

- la réflexion dans l'action : acte de penser et de s'ajuster pendant qu'on travaille, et
- la réflexion sur l'action : acte qui porte sur les expériences pratiques antérieurement vécues.

La réflexion, travail par essence intellectuel, amène l'individu à recourir à ses habilités cognitives en vue de la théorisation de ses actions et expériences.
Pour Lieberman et Miller (1990, cité par Uwamariya et Mukamurera, 2005, p. 143), le développement professionnel signifie ici une sorte de recherche continuelle menée par

l'enseignant sur sa propre pratique. L'enseignant étudie, analyse et évalue régulièrement ses activités pour être en mesure de relever les défis auxquels il fait quotidiennement face.

Pour Schön, la confrontation au problème déclenche une conversation réflexive, c'est-à-dire un processus réciproque d'influence entre le praticien/enseignant et la situation. Par ce va-et-vient, l'intervenant apprend en essayant d'interpréter une situation. Le passage que doit construire le praticien, d'une situation floue vers une situation traitable, se déroule donc selon un processus de réflexion en cours d'action et sur l'action.

Cette « approche réflexive » permet la construction de solutions en situation. Il est en effet inutile, voire impossible, qu'un praticien connaisse d'avance les solutions à tous les problèmes qu'il rencontrera, surtout dans le domaine des sciences humaines en général, exemple par excellence de domaine ouvert. Il faut noter que la posture réflexive n'est pas adoptée de manière subjective comme valeur en soi, mais plutôt comme une réponse objective à la complexité grandissante des tâches et des situations professionnelles.

Pour Mead, cité par Cinnamond et Zimpher (1990, p. 58-59), la réflexion constitue un processus éminemment social qui se produit non seulement chez un individu, mais aussi au niveau de la (des) communauté(s) à laquelle (auxquelles) il appartient. Ce processus a lieu en réponse à des problèmes qui se présentent dans l'expérience immédiate, et le moteur pour trouver une solution à ces problèmes est le discours. C'est pourquoi, il n'est pas aisé de réfléchir constamment seul, c'est en quoi la pratique réflexive incite le professionnel à interagir avec autrui, à participer dans des groupes et à coopérer, de préférence en synergie avec des collègues, dans une dynamique de service.

Processus simple de recherche-action

Emond et Barturth (1999-2002) illustrent l'articulation entre les composantes individuelles et collectives d'un processus simple de recherche-action de la façon suivante :

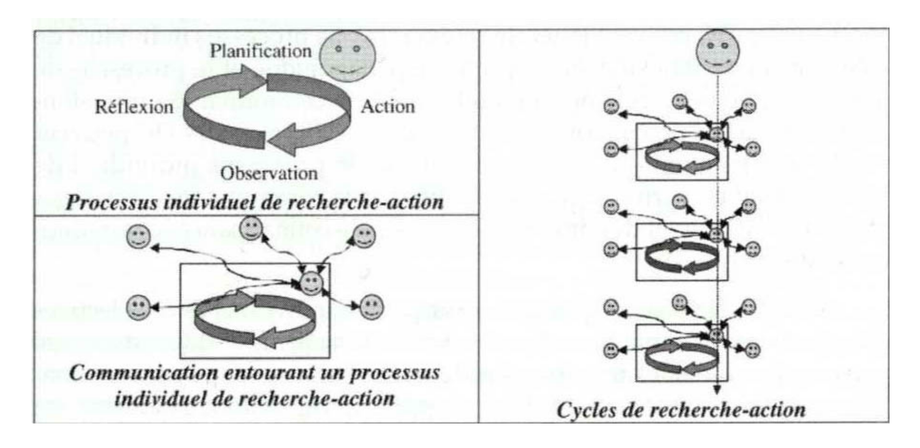


Figure n° 6 : Composantes individuelles et collectives associées au processus de recherche-action

La figure ci-dessus montre que chaque individu s'engage personnellement dans un processus de recherche de savoirs et que ses pairs peuvent contribuer à son développement et à son apprentissage à divers moments des cycles de recherche-action. Ainsi, ces auteurs constatent-ils que le processus individuel de recherche et de réflexion sur la pratique pédagogique ainsi que le processus de communication et d'échange à l'intérieur d'une communauté

professionnelle sont parfois perçus comme indépendants. Toutefois, les TIC peuvent établir une jonction qui consiste à soutenir le processus individuel de réflexion tout en permettant aux membres de la communauté d'échanger sur leurs pratiques et de construire des bases de connaissances communes issues de ces réflexions (p. 253).

Plus encore, la communication médiatisée offre effectivement la possibilité de réifier des actions choisies de manière signifiante par les acteurs.
On peut dire, par exemple, que le courrier électronique réifie la communication entre deux personnes, car il produit, à mesure qu'elle a lieu, une trace éditable et utilisable à posteriori comme matière brute d'une démarche réflexive. Plus encore, lors de la rédaction, l'individu réfléchit davantage sur la forme et le contenu du message, surtout s'il s'adresse à un vaste public. Wenger (2005) estime que « se servir d'un outil [courrier électronique] pour effectuer une tâche [communication écrite] transforme la nature même de l'activité [démarche réflexive] » (p. 65).

Les travaux de Bagazzi et Dholakia (2002) sur les CV ont montré que *« Irrespective of type [CV] one characteristic that all virtual communities share is that text-based communication in the digital environment is the primary formative and shaping force for their evolution, growth, and sustenance » (p. 4).*

En effet, la communication fondée sur le texte dans des environnements numériques constitue la force formatrice et constructrice de l'évolution. Elle assure la croissance et le bon fonctionnement de la communauté virtuelle.

Résumé

L'étude du développement professionnel des enseignants (DPE) et des technologies de l'information et de la communication (TIC) a permis de dégager la dernière dimension intéressant notre contexte d'étude. Elle servira aussi de cadre pour construire la grille d'analyse.

Selon Day (1999 cité par Deschryver, 2006), le développement professionnel des enseignants consiste en :

> toute expérience naturelle d'apprentissage et activités planifiées dont l'intention est de faire bénéficier directement ou indirectement l'individu, le groupe ou l'école et qui contribue à la qualité de l'enseignement en classe. C'est le processus par lequel les enseignants, seuls ou avec d'autres, critiquent, renouvellent et étendent leur engagement […] ; et par lequel ils acquièrent et développent leurs connaissances, compétences et attitudes essentielles pour bien penser, planifier et pratiquer [l'enseignement] avec des enfants, des jeunes ou des collègues.
> http://tecfa.unige.ch/perso/deschryv/doc/06_communautedepratique.pdf, consulté le 01/01/07.

DEUXIEME PARTIE

TERRAIN D'ETUDE

CHAPITRE V : L'école primaire genevoise, ses sites pédagogiques et le « Portail Petit-Bazar »

CHAPITRE V

L'ECOLE PRIMAIRE GENEVOISE, SES SITES PEDAGOGIQUES ET LE PORTAIL PETIT-BAZAR

1 Introduction

Dans le document intitulé « Règles de conduite pour les usagers(ères) des services télématiques pédagogiques du Département de l'Instruction Publique (DIP) », émis par le Secrétaire Général du Département de l'Instruction Publique de la République et Canton de Genève, nous pouvons lire en première page:

> Le Département de l'Instruction Publique met à disposition dans les écoles l'infrastructure de services télématiques (notamment Internet, messagerie, forums, sites et pages web, bases de données) afin de faciliter l'intégration des technologies de l'information et de la communication aux pratiques professionnelles.

Dans ce même document, à la page 1.22. du 25.08.2003, rubrique « Télématique dans les écoles – Directives pour les usagers », il est précisé que :

> Les informations de type pédagogique sont hébergées sur le site « Petit-Bazar » (http://www.petit-bazar.ch). Les formateurs en informatique de l'enseignement primaire gèrent ce site sous la responsabilité de la Direction de l'Enseignement Primaire (DEP). Entre autres ressources, ce site héberge les pages des services de l'Enseignement Primaire (EP) et celles des écoles ou des classes.

A ce titre, dans http://geneve.ch/sem (consulté le 07/05/06), on lit que :

> Le Service Ecoles-Médias (SEM) du Département de l'Instruction Publique est chargé de mettre à disposition des écoles les ressources et l'expertise nécessaires à l'usage et l'intégration pédagogique des médias, de l'image et des technologies de l'information et de la communication et d'assister l'ensemble du département dans la mise en place et la gestion de ses systèmes d'information.

Ce service travaille pour les trois ordres d'enseignement (division élémentaire, moyenne et spécialisée) ; il participe notamment à l'élaboration de l'offre de formation continue et initiale des enseignants du primaire du CO (cycle d'orientation) ainsi que du PO (postobligatoire).

Dans un bref historique, les formateurs en informatique de l'enseignement primaire du SEM-Formation signalent que ce site pédagogique est né, en février, 1994, à l'initiative d'un enseignant de l'école primaire genevoise, M. Marc Ebneter. Les premiers membres de ce site furent un petit nombre de collègues actifs, fédérés par les technologies nouvelles de l'information et de la communication ainsi que par les différentes disciplines de

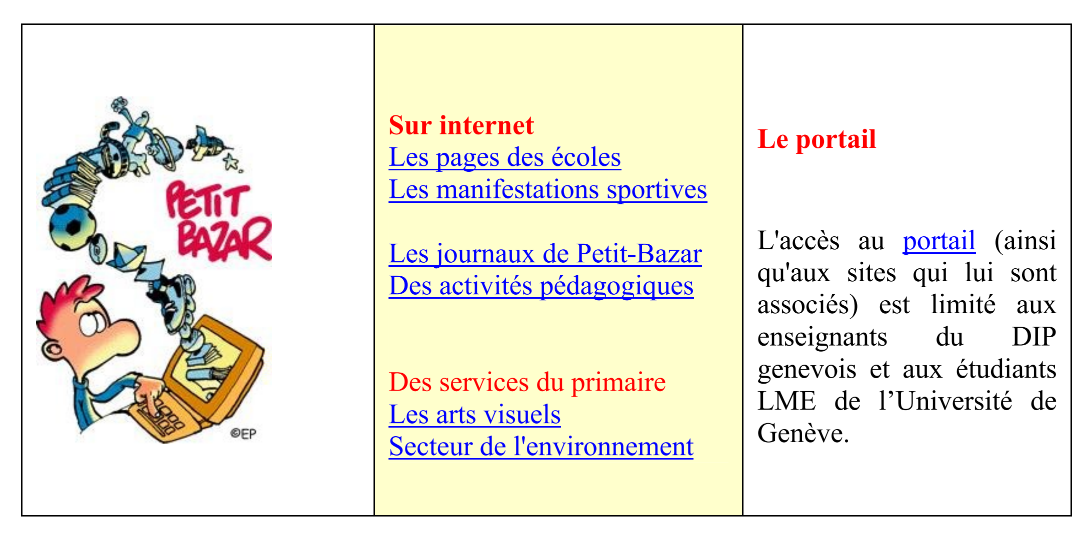
l'enseignement primaire. Cette « équipe cœur[10] » fondatrice avait pris en charge le développement du site « Petit-Bazar ». Elle s'occupait de la gestion technique et contribuait activement au contenu (dépôt de ressources diverses, animation, rédaction des articles, …).

Citons les premiers outils télématiques mis en place :

- Banque de documents pour les collègues,
- Mise à disposition d'activités pédagogiques,
- Communication – messagerie (VTX, EduTex, EduNet),
- Espace de publication pour les classes primaires genevoises (listes des classes).

Actuellement, sous l'étiquette « Petit-Bazar », on trouve à la référence: http://petit-bazar.unige.ch/www/index.htm (consulté le 07/05/06) les sites pédagogiques de l'enseignement primaire genevois comprenant :

- un site internet
- un portail



PETIT BAZAR ©EP	**Sur internet** Les pages des écoles Les manifestations sportives Les journaux de Petit-Bazar Des activités pédagogiques Des services du primaire Les arts visuels Secteur de l'environnement	**Le portail** L'accès au portail (ainsi qu'aux sites qui lui sont associés) est limité aux enseignants du DIP genevois et aux étudiants LME de l'Université de Genève.

Pour nous contacter : **tél** : 4122 325 10 60 - **fax** : 4122 327 87 59

Figure n° 7 : Le site pédagogique « Petit-Bazar »

2 Le « Portail Petit-Bazar »

En avril 1997, ce site fut intégré à celui du DIP du canton de Genève. Puis, sa réussite a encouragé les autorités du DEP à créer ultérieurement le « Portail Petit-Bazar ».

Le « Portail Petit-Bazar », site que nous allons maintenant analyser, a vu le jour en décembre 2002 avec la collaboration de TECFA, unité de la FAPSE de l'UNIGE. L'adresse électronique du portail est : http://petit-bazar.unige.ch (consulté le 07/05/06).

[10] Terme employé dans CoP pour désigner l'équipe en charge de la « gestion » de la communauté (*Core Group*). Voir notamment (Wenger et al., 2002), chap.3, *Seven principales for cultivating communities of practices*.

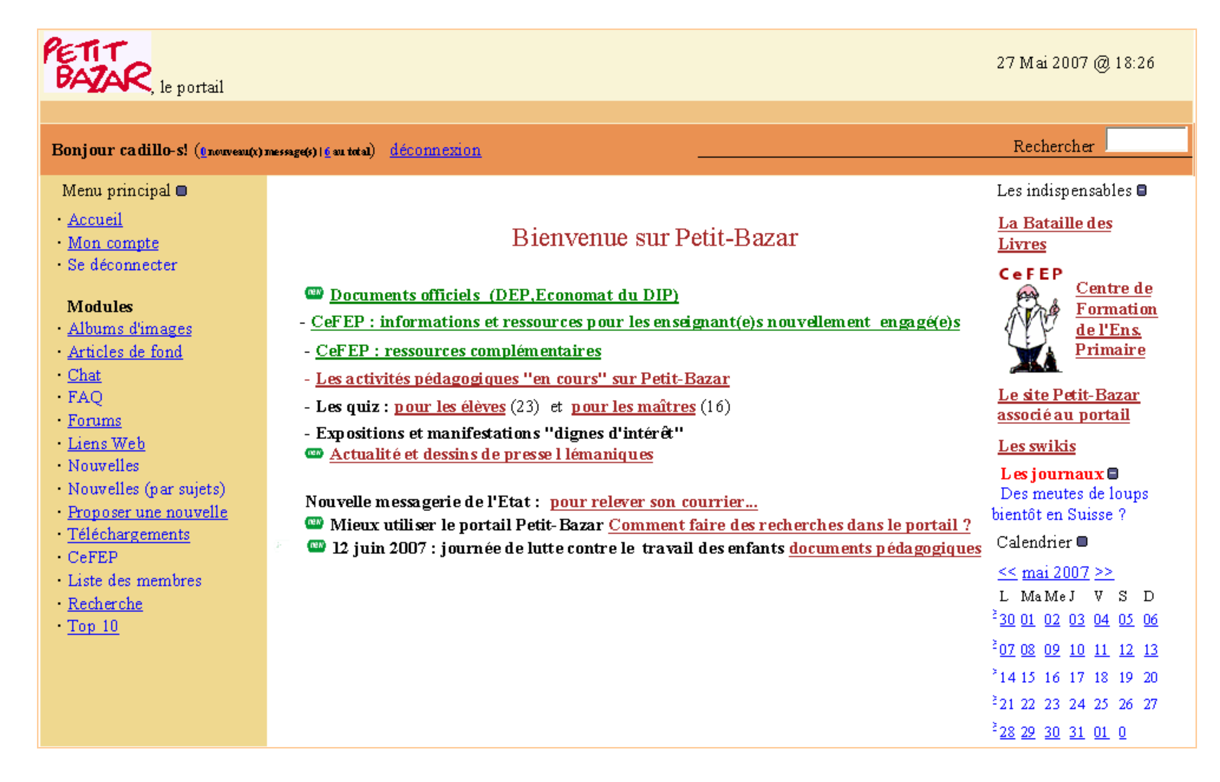


Figure n° 8 : Le « Portail Petit-Bazar »

Le portail se définit comme un espace d'échanges pédagogiques (internet et intranet).
Le texte reproduit à la figure n° 7 précise que l'accès au portail est limité aux enseignants du DIP genevois et aux étudiants LME de l'Université de Genève.

La figure n° 8 montre que le « Portail Petit-Bazar » correspond à un environnement virtuel de type plate-forme, proposant un ensemble de services et de contenus éducatifs accessibles depuis tout lieu disposant d'une liaison Internet.
Le lecteur remarquera qu'au centre de la page de bienvenue on trouve des documents officiels émis par le DEP et le DIP.

Composantes du « Portail Petit-Bazar »

Parmi les sites pédagogiques qui composent le portail, figurent trois espaces :

A L'espace nommé *site associé au portail* : http://petit-bazar.unige.ch/www/z-apropos.htm, consulté le 28/05/07, qui se présente ainsi :

Le site associé au Portail

On accède à ce site depuis le portail... Seuls les membres de ce dernier pourront donc le consulter.

Ce site contient tous les fichiers du site internet et en sus :

- les ressources mises à disposition des classes par les services didactiques de l'enseignement primaire,
- les activités pédagogiques du site internet, enrichies de nombreuses illustrations,
- des activités pédagogiques supplémentaires,
- la banque complète des documents pédagogiques à télécharger,
- des photos, les cartes et les plans des communes genevoises,
- les pages et documents concernant la vie animale.

Figure n° 9 : Le site associé au portail

B Des *Swikis* : http://petit-bazar.unige.ch/www/z-apropos.htm, consulté le 28/05/07

Les Swikis
Ce sont de petits sites web, publiés par des secteurs ou des écoles de l'EP. Quelques-uns sont accessibles à tout le monde. Citons, entre autres, - le site du secteur de l'environnement - le site de l'éducation physique (manifestations sportives).

Figure n° 10 : Les Swikis

C Des *journaux* **:** http://petit-bazar.unige.ch/spip/, consulté le 28/05/07 :

Edito
« Petit-Bazar, les journaux » complète l'offre des services web pour les classes de l'enseignement primaire genevois. Ce site permet aux classes de publier sur le web de manière simple, rapide et autonome : - des journaux d'écoles ou de classes, - des articles en lien avec une thématique proposée sur le site, - des articles en lien avec l'actualité dans une rubrique intitulée « Jour après jour ». La rédaction d'articles (thématiques ou d'actualité) n'exige pas forcément un travail sur la durée, puisque chaque ...

Figure n° 11 : Les journaux

D'un point de vue technologique, le « Portail Petit-Bazar » est un espace virtuel de collaboration dont les enseignants du primaire genevois sont censés être les principaux *producteurs de contenu***.** Cette orientation a été vivement souhaitée par l'équipe de conception du portail, particulièrement par SEM-Formation et TECFA qui se consacrent à la problématique du travail collaboratif et à la mutualisation entre enseignants.

Buts du « Portail Petit-Bazar »

- Inciter les enseignants à l'utilisation des TIC en classe.
- Inciter les enseignants à la collaboration, à la mutualisation et au partage des ressources pédagogiques (dans des espaces physiques ou virtuels).
- Développer ou devenir une communauté d'enseignants.
- Offrir à l'enseignant tout type d'information et de ressources pédagogiques et technologiques (Swikis) qu'il pourrait adapter à sa guise pour assurer ainsi de nouvelles manières de travailler, par exemple, l'utilisation des TIC en classe.
- Faire connaître aux cadres de l'EP de Genève l'intérêt de ces plates-formes.
- Imaginer la participation d'étudiant(e)s LME sur le « Portail Petit-Bazar » dans le cadre de projets réalisés avec des classes.

Rôles des membres du « Portail Petit Bazar »

Ils ont en principe une double vocation :

- Lecteurs.
- Rédacteurs et/ou publicateurs - proposition de thématiques pédagogiques.

Rôles et fonctions des formateurs du SEM - Formation

Administrateurs et régulateurs[11] du « Portail Petit-Bazar. »	Accès au « Portail Petit-Bazar » - Répertorier les adresses des classes primaires genevoises du type : « école.titulaire @edu.ge.ch ». - Fournir aux membres un code d'accès. Support technologique - Répondre aux demandes d'aide technique ponctuelles. - Renvoyer aux animateurs locaux, le cas échéant. Matériel pédagogique théorique et pratique – Collaboration - Gérer le « Portail Petit-Bazar » et ses sites pédagogiques associés. - Documenter et mettre à jour les ressources éducatives pour répondre aux intérêts et besoins de ses membres. - Inciter ses membres à interagir, à éditer (co-construire) en utilisant les outils technologiques du portail. - Faire un suivi de sites pédagogiques d'écoles et de classes du primaire genevois (Swikis). Soutien socio-affectif - Garantir les règles et distribuer la parole entre les membres. - Prévenir et résoudre les problèmes.
Formateurs des MITIC[12]	Elaborer et dispenser les cours MITIC (ex. Internet à l'école primaire, logiciel Hot-Potatoes, StarDraw, module de Dessin StarOffice 6/7, ...).

Tableau n° 1 : Interventions ou conduites des formateurs du SEM-Formation

Informations complémentaires

Après nos échanges avec les formateurs du SEM-Formation et à l'aide des documents qu'ils nous ont fournis, nous pouvons rajouter les informations suivantes :

- La participation est volontaire.
- A présent, le portail regroupe près de 3000 inscrits.
- Un formulaire d'inscription qui se trouve dans le portail est à remplir pour devenir membre.
- Le nom d'utilisateur est celui de l'enseignant, les pseudonymes ne sont pas acceptés.
- Seul le mot de passe est arbitraire.
- Les membres consultent le portail et téléchargent des logiciels et des fichiers.
- Le « Portail Petit-Bazar » permet de lire, écrire et éditer.
- Plusieurs membres limitent leur participation à la publication des adresses de sites pédagogiques.

[11] Wenger, McDermott, et Snyder (2002, p.27), les appellent plutôt « coordinateurs ». Ces derniers se focalisent autour des trois composantes principales d'une communauté de pratique : domaine de connaissances, communauté des participants et pratique partagée.
[12] MITIC : Médias Images Technologies de l'Information et de la Communication.

- Le « Portail Petit-Bazar » apprivoise les enseignants. Pour cela, il leur fournit des ressources, et des informations pédagogiques afin d'enrichir leur culture personnelle et professionnelle.
- C'est un prêt-à-porter, car le « Portail Petit-Bazar » fournit des activités pédagogiques simples et pratiques à appliquer rapidement comme chansons, jeux, ….
- Il ressemble à un café pédagogique et possède un côté amorce.
- Il se veut pragmatique, « amuse gueule ». On y trouve des nouvelles pour susciter la curiosité des enseignants.
- Il est très dichotomique, car les enseignants peuvent choisir parmi toute une panoplie de ressources.
- Il y a un suivi par certains enseignants qui participent de manière arbitraire, sans contraintes (côté people ou informel).
- Il fournit aux enseignants des « Swikis » ou sites web collaboratifs. Les enseignants de l'école primaire sont libres et autonomes pour gérer leur site. Ils peuvent compter sur l'aide pédagogique et technique du SEM-Formation.
- La mutualisation est à encourager.

Au cours de l'année scolaire 2005-2006, le cours « Outils collaboratifs du Portail Petit-Bazar » est devenu obligatoire. Il est donc en principe suivi désormais par tout enseignant titulaire.
En outre, chaque enseignant peut consulter le site « Formation continue pour le corps enseignant du primaire », rubrique: Formations obligatoires :
http://www.webpalette.ch/dyn/4203.htm, consulté, le 25/05/07.

3 Problématique

En tenant compte de l'environnement technique, du contexte dans lequel le portail a émergé et se développe, des relations sociales des acteurs, nous avons constaté que le « Portail Petit-Bazar » rassemble un groupe de professionnels disséminés géographiquement soit dans une même école, soit dans différentes écoles du canton de Genève. Ces professionnels sont reliés ou connectés en réseau par des moyens technologiques comme le portail.
Un des objectifs de cet environnement virtuel est d'inciter les enseignants à la collaboration, au partage des ressources pédagogiques afin d'assurer de nouvelles pratiques professionnelles. Il s'agit ainsi d'être ou de devenir une CoP où l'adhésion est libre et la participation toujours volontaire, sans contraintes, « côté people » ou « informel ».

Nous avons également entendu les témoignages des formateurs concernant la faible participation au processus collaboratif sur le portail entre collègues, pour la résolution de problèmes professionnels. Il ressort pour l'instant que les enseignants du primaire sont certes devenus « consommateurs », mais ne sont ni « producteurs » ni « diffuseurs » de l'information.

Nous aborderons ainsi plusieurs questions qui se posent aux formateurs :

- Sachant que les enseignants de l'école primaire ont l'obligation de suivre la formation « Outils collaboratifs du Portail du Petit-Bazar », pourquoi ne publient-ils pas davantage ?

On est en droit de s'interroger sur la validité du lien que l'on établit entre la formation et le passage à l'écriture; ainsi :

- Comment faire pour que les enseignants développent des actions cognitives comme un commentaire, une argumentation, une critique tout en écrivant sur le portail ?
- Pourquoi le partage ou l'échange de connaissances entre membres n'est-il pas plus dynamique étant donné que le « Portail Petit-Bazar fournit aux enseignants un grand nombre d'outils de communication tels le courriel, le Forum, le FAQ, les News, ... ?
- Que représente le « Portail Petit-Bazar » pour les enseignants de l'école primaire ?
- Qu'en attendent-ils ?

Répondre à ces questions permettrait de mieux comprendre les conditions pour que le « Portail Petit-Bazar » devienne un outil réellement performant de développement professionnel. Dans ce but, nous allons rechercher les facteurs à modifier ou à retravailler afin que le « Portail Petit-Bazar » évolue vers une CoP où l'apprentissage se fonde davantage sur les échanges de pratiques professionnelles plutôt informelles entre les enseignants.

De plus, l'apprentissage selon Lave et Wenger (1991) est indissociable du contexte social et culturel dans lequel il est construit et utilisé (apprentissage situé). Or, dans le cas d'enseignants, il ne peut y avoir véritablement d'apprentissage transférable sur le terrain (en classe) sans liaison avec les pratiques réflexives hors classe. Réfléchir ensemble est source d'apprentissage. Pratique et apprentissage sont donc intimement liés.

4 Questions de recherche

Le cadre théorique et la problématique de notre recherche sont ainsi posés. Ils nous ont permis de mettre en évidence les actions propres des enseignants de l'école primaire de Genève. Ils ont également favorisé la description des dimensions qui interviennent dans des environnements virtuels pédagogiques comme c'est le cas de notre objet d'étude : le « Portail Petit-Bazar », à savoir « l'identité individuelle et collective », « la longévité », « la sélection spontanée ou regroupement des membres d'une communauté », « les échanges réciproques », « la pratique partagée », « la gestion des connaissances », « le développement professionnel », ainsi que les concepts de « réseau » et de « communauté ».

Nos questions de recherche peuvent se formuler de la façon suivante :

1 Quels sont les facteurs modifiables sur le « Portail Petit-Bazar » afin que ce dernier corresponde mieux au développement professionnel des enseignants(es) du primaire genevois ?

2 Les membres du « Portail Petit-Bazar » s'identifient-ils comme faisant partie d'un réseau ou d'une communauté virtuelle d'enseignants ?

Le but consiste dès lors à comprendre de quelle manière les membres du portail construisent du sens et de la cohérence par rapport à leurs relations ou interactions, et comment ils justifient et légitiment à leurs yeux et aux yeux d'autrui leur participation sur le portail.

TROISIEME PARTIE

METHODOLOGIE

CHAPITRE VI : Posture épistémologique
CHAPITRE VII : Technique de production des données
CHAPITRE VIII : L’entretien de recherche semi-directif
CHAPITRE IX : Le questionnaire en ligne

CHAPITRE VI

POSTURE EPISTEMOLOGIQUE

1 Une démarche compréhensive

D'un point de vue épistémologique la perspective choisie pour la présente étude s'inscrit dans une démarche compréhensive qui vise la recherche des facteurs à modifier, à retravailler ou à construire sur le « Portail Petit-Bazar » pour que celui-ci corresponde mieux au développement professionnel. Elle vise également sur la base du vécu des enseignants, à analyser leur participation, leur échange, leur collaboration sur le portail, afin de caractériser cet outil technologique comme un réseau ou comme une communauté.
Cette perspective prend de la distance avec une démarche explicative causale de type hypothético-déductif, visant à vérifier des hypothèses issues de modèles théoriques construits à priori. La démarche adoptée ici se veut de type inductif-déductif, privilégiant un va-et-vient constant entre terrain et théorie.

> L'objet se construit peu à peu, par une élaboration théorique qui progresse jour après jour, à partir d'hypothèses forgées sur le terrain. Il en résulte une théorie d'un type particulier, frottée au concret, qui n'émerge que lentement des données. Ce que Anselm Strauss (1992) appelle la *grounded theory*, la théorie venant d'en bas, fondée sur les faits (Kaufmann, 1996, p. 22).

Toutefois, comme le relèvent Demazière et Dubar (1997), si les données du terrain constituent le point de départ et la matière première de la théorie, il est nécessaire, avant d'aller sur place, de construire « *une perspective sociologique générale, un champ de problèmes*, un ensemble de questions et de réponses possibles et ouvertes, une sensibilité théorique » (p. 51), en d'autres termes, de disposer d'une problématique.
D'ailleurs, Schurmans (2003) signale que ce comportement justifie le recours à une méthode de recherche pour la production des données

> Nous cherchons à construire les visages diversifiés d'un objet dont les fragments se trouvent éparpillés dans de multiples expériences, dans ce savoir collectif dont aucun d'entre nous ne détient seul la clef et auquel nous participons tous (p. 33).

La chercheuse précise également que l'ensemble de la démarche doit s'envisager dans un double processus de déconstruction et de reconstruction de l'objet. Autrement dit, si les données produites permettent, dans un premier temps, de mettre en évidence la diversité des expériences et des logiques d'action, il convient, dans un deuxième temps, d'organiser cette diversité et de proposer un nouveau modèle théorique.

Dans le cadre de ce travail, nous nous sommes efforcée de questionner et d'articuler, de manière constante, les concepts théoriques que la littérature nous a enseigné lors de nos études à TECFA, l'expérience des autres à travers nos interactions avec les formateurs du SEM-Formation, ainsi que les données recueillies lors des entretiens et du questionnaire en ligne. Nous avons ainsi cherché à comprendre et à mettre au jour la variété des discours

exprimés à l'égard du « Portail Petit-Bazar », sans décider à priori, par exemple, d'associer immédiatement ces discours à des stratégies de l'ordre du réseau ou de la communauté.

La démarche compréhensive adoptée, nous l'avons dit plus haut, privilégie le va-et-vient constant entre terrain et théorie. Cette démarche nous a permis de dégager une grille d'analyse qui restera ouverte et se modifiera au fur et à mesure de l'avancement de la récolte des données. Par la suite, la grille se fermera pour que nous puissions alors traiter, analyser et interpréter le matériel collecté.

D'un point de vue méthodologique et dans la perspective épistémologique mentionnée ci-dessus, la présente étude s'apparentera à une recherche-action.

Dans cette optique, Karsenti *et al.,* (2002) évoquent un des objectifs de notre type de recherche, en empruntant à Dolbec et Clément : « La recherche-action serait plus susceptible de répondre aux besoins pressants du milieu [scolaire] parce qu'un de ses premiers objectifs serait de *produire un changement dans une situation concrète* » (p. 467).
Il nous semble important de signaler ici que ces chercheurs font référence à une action intégrée au processus de recherche, car ils souhaitent que le changement puisse à la fois se produire et être étudié pendant ce même processus.

En revanche, la recherche-action à mener dans notre recherche s'inscrit à l'intérieur d'une démarche de « recherche-action traditionnelle où l'action ne se produit qu'un certain temps après la réalisation de la recherche » (Karsenti *et al.,* 2002, p. 467).

En d'autres termes, après avoir identifié, analysé et interprété les dimensions ou facteurs, nous proposerons les modifications dont il pourrait être tenu compte.

CHAPITRE VII

TECHNIQUE DE PRODUCTION DES DONNEES

1 Concept

« Un *concept* est une idée abstraite construite par l'esprit, et les éléments qui entrent dans cette construction sont explicites » (Lercher, 1985, cité par Schurmans, 1997).
Mais également, en tant qu'outil « le concept est un instrument mental qui nous sert à penser les diverses réalités en les représentant dans notre esprit » (Gex, 1956, cité par Schurmans, 1997).
En ce sens, le *concept* fournit non seulement un point de départ, mais également un moyen de désigner par abstraction, d'imaginer ce qui n'est pas directement perceptible.

2 Construction des concepts opérationnels

Pour Quivy *et al.,* (1995), opérationnaliser un concept consiste, tout d'abord, à « déterminer les dimensions qui le constituent et par lesquelles il rend compte du réel […]. C'est ensuite en préciser les indicateurs grâce auxquels, les dimensions pourront être mesurées » (p. 120).

Par ailleurs, Schurmans (1997) évoque le terme *indicateur* comme « une manifestation objectivement repérable et mesurable des dimensions du concept ». Ou encore : un indicateur est une donnée observable permettant d'appréhender les dimensions, la présence de tel ou tel attribut dans la réalité étudiée.

Quivy *et al.,* (1995) précisent encore qu'existent des concepts simples (vieillesse) n'ayant qu'une dimension « chronologique » et un indicateur « âge ». D'autres sont très complexes et obligent même à décomposer certaines dimensions en composantes ou sous-dimensions avant d'arriver aux indicateurs (p. 121).

Les concepts, leurs dimensions et leurs indicateurs traités dans cette recherche, ont été dégagés non seulement de notre cadre théorique explicité plus haut, mais aussi de nos interactions avec les formateurs du SEM-Formation, lors de notre stage.
La démarche suivie pour la définition des dimensions, sera abordée dans la suite du présent chapitre.

3 Techniques de production des données

Avant de choisir les techniques de production des données, une autre distinction s'impose.
Elle consiste à préciser les différents types de données à produire ou à récolter.

Pour Van der Maren (2004) :

> Produire une donnée implique que celle-ci puisse apporter des réponses qui se rapportent aux questions que l'on pose, et qui s'y rapportent sans biais, c'est-à-dire sans que ce matériel ait été produit de façon à fournir un support à des réponses toutes faites d'avance (p. 82).

Cet auteur distingue trois types :

- **Données invoquées**
  Tout document qui contient des informations sur les origines et le contexte d'une situation peut être invoqué comme témoin des événements que l'on souhaite traiter. C'est le cas des données d'archives, des documents historiques, des statistiques nationales et du matériel obtenu à l'occasion d'autres recherches. La production de ces données est antérieure ou extérieure à la recherche, et son format (support, forme) indépendant du chercheur.

- **Données provoquées**
  Ce sont des données dont le format répond à des dimensions ou sous-dimensions définies à l'avance. Le chercheur impose le type et la forme des réponses aux sujets, ceux-ci devant choisir la réponse adaptée parmi la liste proposée. C'est le cas des tests psychologiques, des questionnaires.

- **Données suscitées ou d'interaction**
  Elles sont obtenues dans une situation d'interaction entre le chercheur et les sujets. Leur format dépend autant de l'un que des autres. Le prototype est l'entrevue semi-dirigée ou l'entrevue clinique comme les histoires de vie.

Ce même auteur conseille de trianguler les données. En d'autres termes, de les produire à partir de différentes techniques afin d'assurer les valeurs des dimensions ou sous-dimensions que l'on va analyser dans un deuxième temps. Pour être explicite, Van Der Maren cite trois exemples :

> On compare les données fournies par le même informateur à propos du même thème, mais obtenues à partir de techniques différentes : un extrait de journal de bord (donnée invoquée), un extrait d'entrevue (donnée suscitée) et les réponses à un questionnaire fermé ou un test (donnée provoquée) (p. 380).

Nous avons tenu compte de ce conseil. Pour les « données invoquées », nous avons eu recours aux travaux des chercheurs sur les thématiques telles que les réseaux sociaux, les communautés virtuelles ou non, … Pour les « données suscitées », il convenait naturellement de mener des entretiens auprès d'un échantillon d'enseignants afin de s'assurer du bon choix des concepts et de leurs dimensions. Enfin, pour les « données provoquées », nous avons envisagé d'élaborer un questionnaire en ligne pour deux raisons. La première, correspond à une demande émanant du SEM-Formation. La deuxième, c'est la nécessité d'interroger un nombre significatif d'enseignants inscrits (près de 3000) sur le « Portail Petit-Bazar », susceptibles de nous fournir une grande quantité d'informations à traiter tout en prenant en compte le problème de la représentativité.

CHAPITRE VIII

L'ENTRETIEN DE RECHERCHE SEMI-DIRECTIF

Après avoir sélectionné les techniques de constitution des données, nous avons préparé leur support et le format d'enregistrement du matériel à récolter, en fonction du type de données à produire et du type d'échantillon.

1 Production des données suscitées à l'aide du premier outil : l'entretien de recherche semi-directif

Le choix de l'entretien de recherche, en tant que technique de production des données, est très clairement lié à la posture épistémologique et à l'objet de recherche défini. Plusieurs types d'entretiens de recherche cohabitent. Du plus directif, qui consiste à faire remplir un questionnaire en situation de face-à-face, au moins directif, la gamme est vaste. Dans le cadre de notre travail, Nous avons choisi l'entretien semi-directif dont la conduite se fonde sur un guide comprenant les thèmes à aborder, à savoir les « caractéristiques d'une communauté virtuelle ou non », « les relations ou interactions entre les membres du portail » et « le développement professionnel des enseignants du primaire genevois ».

Lors de l'élaboration des questions, nous avons bien évidemment tenu largement compte des interrogations que les formateurs se posent, à propos des modes de participation, des échanges et des attentes des membres du « Portail Petit-Bazar ». Ces questions ont déjà été mentionnées dans le chapitre sur la problématique de notre recherche (p. 62).
L'objectif visé lors de ce type d'entretien consiste à encourager l'informateur à s'exprimer le plus librement possible, le questionneur conservant le contrôle et la direction de l'entretien. Ceci inclut, il s'agit d'une double mission, visant l'émergence d'un discours à la fois fiable et valide ; fiable, afin qu'il « rende compte fidèlement des pensées de la personne interviewée », et valide, afin qu'il soit « élaboré en référence stricte à la thématique, voire à la problématique de recherche » (Blanchet, 1985, p. 110). Toujours selon l'auteur, cette attitude nécessite d'être à la fois « disciple du discours », donc de manifester de l'empathie, de l'intérêt et de la satisfaction, et à la fois de rester « maître de la communication » (op. cit., p. 111), en recadrant si nécessaire la discussion et en invitant l'informateur à préciser ses propos.
L'autre aspect qui découle de la méthodologie adoptée, et qui demande à être affiné, eu égard à l'objet de recherche choisi, concerne la place du chercheur. L'outil de construction des données que constitue l'entretien de recherche implique de fait que l'enquêteur ne peut se positionner totalement en extériorité et faire abstraction de l'intersubjectivité qui s'exerce en situation d'entretien. Comme l'affirme Gotman (1985) :

> L'entretien est un véritable paradigme de la question de la neutralité dite scientifique, dans la mesure où le danger obsédant de l'influence du chercheur sur son objet de recherche et le caractère éminemment trouble du rapport qu'il entretient avec un être vivant deviennent ici tout à fait brûlants : n'expose-t-il pas l'enquêteur aux risques de la contamination, de la collusion, de la fusion, et finalement de la confusion ? (p. 162)

En effet, l'enquêteur, tout comme l'informateur, n'est pas un être désincarné, mais un acteur porteur de représentations et de présupposés, même si l'une des contraintes qu'il doit respecter l'oblige à maintenir une distance nécessaire à l'examen de son objet d'étude.

Dans le cadre de ce travail, nous avons débuté avec un certain nombre d'idées en tête, liées à notre stage et à nos représentations ; nous nous en sommes inspiré pour alimenter notre réflexion, mais nous avons également dû nous en distancier pour être en mesure d'accueillir les témoignages d'autrui, sans les diriger ni les dénaturer. Il est par conséquent impératif d'avoir conscience, en tant que chercheuse, de nos propres subjectivités et de travailler de manière réflexive sur celles-ci. Pour illustrer cette question, nous reprendrons les mots de Gotman (op. cit.) :

> A l'inverse de l'interviewé supposé parler personnellement de l'expérience qu'il a d'un problème repéré et identifié par le chercheur comme étant socialement défini (à titre d'hypothèse) et ainsi amené à vivre « l'objectivité », l'interviewer, lui, doit transformer son expérience personnelle en problème sociologique, objectiver son vécu, reconnaître dans sa situation particulière un potentiel d'extension (p. 171).

Il est important de souligner que tant l'interviewer que l'interviewé procèdent, au cours de l'entretien de recherche, à une co-construction progressive de sens par rapport au récit d'expérience. Une telle co-construction implique pour le chercheur de vérifier, en cours d'entretien, qu'il a bien compris les propos de son interlocuteur et qu'il les interprète correctement. Il faut également donner à l'informateur l'occasion, au-delà du récit des faits, de procéder à une analyse réflexive sur son expérience et de lui faire prendre conscience rétrospectivement de ses déplacements et de ses apprentissages en relation avec l'expérience vécue. L'un et l'autre protagonistes de l'entretien sont ainsi en position de découverte et d'élucidation, visant la construction progressive de l'objet de recherche.

L'entretien semi-directif demande également de la part du chercheur des capacités d'observation, d'évaluation, de conduite, et de contrôle dans la situation d'interlocution. Il s'agit, en d'autres termes, de savoir écouter, encourager et explorer en profondeur le discours, mais en même temps d'être attentif au contexte de l'entretien, aux attitudes, aux silences, et aux non-dits de l'informateur.

L'enregistrement et la retranscription intégrale des entretiens font également partie des impératifs de la technique. Cette étape permet, d'une part, de repérer et de tenir compte au moment de l'analyse, de certaines relances de l'interviewer susceptibles d'avoir pu influencer le discours de l'informateur et dont l'enquêteur n'avait pas conscience dans l'instant. D'autre part, elle permet d'engager une analyse en profondeur des discours produits.

2 Sujets interviewés et conditions des entretiens

Nous avons mené les entretiens en face-à-face avec quatre enseignantes de l'école primaire genevoise et avec une autre qui suit une formation « master en technologies éducatives », à TECFA. Toutes sont membres du « Portail Petit-Bazar ». Elles ont participé de manière volontaire aux entretiens. Nous les avons contactées à travers un réseau d'amies dont les enfants fréquentaient une école primaire genevoise. Il s'agit donc d'un échantillon de convenance.

C’est ainsi que nous avons rencontré :

Prénoms	Statuts et niveaux d’enseignement professé	Dates des entretiens
Anne	Enseignante, master en technologies éducatives	20.06.2007
Betty	Enseignante, division élémentaire	29.06.2007
Laure	Enseignante, division moyenne	22.06.2007
Sara	Enseignante, division moyenne	15.06.2007
Vero	Enseignante, division élémentaire	04.07.2007

Tableau n° 2 : Personnes interviewées

Trois entretiens se sont déroulés dans un petit local, mis à notre disposition, à la bibliothèque de la FPSE à l’UNIMAIL. Les deux autres ont eu lieu dans les écoles où les interviewées travaillent.
Les prénoms utilisés sont des pseudonymes, choisis par les personnes interrogées ou par nous-mêmes. Malgré les précautions prises, l’identité des informateurs pourrait apparaître à travers les extraits d’entretiens figurant dans la quatrième partie « Analyse des données ». Il nous était néanmoins impossible de taire certains éléments, telle la première activité professionnelle, sans dénaturer le contenu des discours. Nous comptons sur la discrétion des lecteurs.
D’après le tableau n° 2, nous remarquerons que les personnes interrogées appartiennent toutes au sexe féminin. En effet, aux dates retenues, les enseignants masculins qui avaient été sélectionnés n’étaient pas disponibles. Les entretiens ont eu lieu dans les derniers jours de l’année scolaire 2006/2007.

3 Guide d’entretien

Chacune a pu s’exprimer (narrer, raconter) en totale liberté, avec les mots qu’elle souhaitait et dans l’ordre qui lui convenait. Nous nous sommes toutefois efforcée de garder le contrôle sur la situation d’interlocution, afin de ne pas perdre de vue les objectifs qui sous-tendaient notre guide d’entretien.

La première question sur l’« identité individuelle ou collective » invitait la personne, sous la forme d’une question très ouverte, à raconter brièvement son parcours professionnel, en choisissant librement les moments et les événements qu’elle jugeait déterminants.
La suite de l’entretien visait à aborder quatre aspects d’une communauté virtuelle ou non, à savoir la « longévité », la « sélection spontanée des membres d’une communauté », le « degré d’implication » et l’« organisation sociale ».
Au sujet des thèmes sur les relations ou interactions entre les membres du portail, nous avons formulé des questions sur les « échanges réciproques », la « pratique partagée » et la « gestion des connaissances ». Afin de savoir si le portail correspondait au « développement professionnel », nous avons posé des questions relatives à la représentation des enseignants sur les objectifs ou buts du « Portail Petit-Bazar ». Enfin, la dernière question du guide d’entretien visait à déterminer si les membres du « Portail Petit-bazar » ont le sentiment d’appartenir à une « communauté virtuelle » ou à un « réseau virtuel » d’enseignants.

La pré-expérimentation de cet outil a été réalisée avec un enseignant qui nous avait proposé de le tester. Cette phase a permis d’améliorer notre guide et d’en enrichir les axes

thématiques. C'est ainsi que nous avons rajouté la question sur la participation des enseignants du primaire à l'élaboration du contenu du « Portail Petit-Bazar ».
De plus, nous avons pu corriger quelques petites erreurs, maladresses ou lourdeurs dans la formulation des questions.
Nous avons donc défini un certain nombre de questions type, comme autant de points de repère destinés à nous assurer que rien n'avait été oublié.
Les interrogations ont rarement été formulées telles quelles, ou dans l'ordre initial ; elles ont été adaptées à la situation d'entretien et au discours entendu. Chaque entretien a duré en moyenne 40 minutes.
La version du guide d'entretien utilisée figure en annexe.

4 Traitement des données suscitées

Nous examinerons les discours grâce à l'« analyse de contenu » développée par L'Écuyer (1990) dans son ouvrage *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu : méthode GPS et concept de soi*. Le tableau ci-dessous rend compte des différentes phases de travail préconisées par cet auteur (p. 57) :

Phase 1	Lecture préliminaire des données recueillies
Phase 2	Choix et définition des unités de classification
Phase 3	Processus de catégorisation et de classification
Phase 4	Quantification et traitement statistiques
Phase 5	Description des données comprenant l'analyse quantitative et qualitative
Phase 6	Interprétation des résultats décrits dans la phase précédente

Tableau n° 3 : Phases d'analyse des données

Phase 1 : Lecture préliminaire des données recueillies

Sur la base des cinq discours retranscrits, nous avons lu, relu et relu encore en entier, chaque retranscription. Ce qui nous a permis non seulement de disposer d'une vue d'ensemble du matériel, mais aussi d'en identifier les « idées forces », « certains thèmes » ou « mots bases » conduisant aux premiers repérages des « unités de texte » (Clapier-Valladon, 1980, cité par L'Écuyer, 1990, p. 58).

Phase 2 : Choix des unités de classification

Il s'agit de découper le matériel en énoncés, phrases, paragraphes plus restreints possédant un sens complet en eux-mêmes.
A ce propos, L'Écuyer (1990) écrit :

> L'unité de sens […] a le grand mérite de demeurer constamment et exclusivement liée à l'identification des éléments du texte possédant un « sens complet » en eux-mêmes. […] L'unité de sens […] est l'ensemble d'une phrase et le contexte global (Clapier-Valladon, 1980b) qui confèreront le sens précis de tel mot à tel moment ; en d'autres circonstances, un mot ou une phrase complète retrouveront tout leur sens dans une explicitation apparaissant plus loin, explicitation faisant en conséquence partie de cette même unité de sens (p. 61).

Par ailleurs, Daele (2004) évoque la difficulté de garder un certain taux d'accord entre codeurs (personnes qui désignent les unités de codage), car « le « sens » des messages peut être compris de façon fort différente d'une personne à l'autre » (p. 50).

Phase 3 : Processus de catégorisation et de classification

La création de catégories est fondamentale dans l'analyse de contenu. Selon L'Écuyer (1990) trois modèles caractérisent cette phase :

- Modèle « ouvert » : Les catégories ne sont pas définies au départ. Dans ce cas, elles se composeront à partir du matériel analysé. Ce modèle s'utilise dans les recherches de type exploratoire pour découvrir de nouveaux domaines d'étude.
- Modèle « fermé » : Les catégories sont prédéterminées par le chercheur au départ de l'analyse. Elles sont définies à partir du cadre conceptuel et demeurent immuables pendant la recherche. Ce modèle ne permet pas de tenir compte des nouvelles catégories que peut apporter le matériel : il convient mieux à la vérification qu'à l'induction d'hypothèses.
- Modèle « mixte » : Une partie des catégories est prédéfinie par le chercheur dès le départ de l'analyse. Elle restera souple pendant la recherche. Ainsi, en fonction du sens des données, le chercheur pourra modifier les catégories prévues, les nuancer, les rejeter, ou les remplacer par de nouvelles.

Il apparaît clairement que le « modèle mixte » correspond mieux pour notre étude, car cette dernière s'inscrit, nous l'avons évoqué plus haut, dans une démarche compréhensive visant la découverte des facteurs ou dimensions à modifier, à retravailler ou à construire.

Les catégories prédéfinies dans notre guide d'entretien seront considérées comme points de départ à l'analyse de contenu pour laisser la porte ouverte à l'émergence, à l'apparition de tout matériel nouveau (catégories nouvelles), non prévu ou passé inaperçu lors des premières lectures de notre matériel. Ces catégories vont nous servir également de pistes permettant d'éviter des égarements (par rapport au modèle ouvert dans lequel on ne dispose pas de catégories préétablies).

A cet égard, nous allons présenter maintenant les huit catégories retenues pour l'analyse de contenu ainsi qu'un extrait des unités de sens pour chacun des indicateurs de chaque catégorie.

Catégories ou Dimensions	Définitions	Indicateurs	Exemples
1 Identité[13] **individuelle et collective**	Chaque enseignant se présente en parlant brièvement de sa (ou ses) formation(s) et de son (ou ses) parcours professionnel(s).	1. Formation professionnelle 2. Statut 3. Niveau d'enseignement 4. Nombre d'années dans l'enseignement	**Formation professionnelle :** Sara : *J'ai fait la formation LME à Genève.*
2 Longévité	Dès que les enseignants s'inscrivent sur le portail, ils peuvent interagir à distance. Les interactions naissent, grandissent, disparaissent ou se transforment en fonction de la fréquence à laquelle les membres participent. Si la « durée[14] de vie » d'une CV est longue, la communauté s'avère capable de produire sa propre histoire (p. 31).	1. Inscription au portail 2. Fréquence 3. Histoire du portail	**Histoire du portail :** Betty : *Alors, je ne la connais pas du tout.*
3 Sélection spontanée ou regroupement des membres d'une communauté	Les membres du portail s'y sont inscrits selon leurs intérêts, leurs compétences ainsi que selon leur adéquation avec l'esprit d'équipe (p. 31).	1. Intérêts des enseignants à devenir membres du portail 2. Expériences technologiques antérieures à l'inscription au portail 3. Formation continue aux TIC. Cours : Outils collaboratifs du « Portail Petit-Bazar » 4. Adéquation avec l'esprit d'équipe sur le portail	**Formation continue aux TIC. Cours : Outils collaboratifs du « Portail Petit-Bazar » :** Anne : *Non. Je n'ai pas senti le besoin de suivre un cours sur le « Portail Petit-Bazar ». J'ai déjà un bon niveau dans les usages des TIC.*
4 Echanges réciproques	Les enseignants rendent publics, sur le portail des ressources, des savoirs. Ici, le savoir ne semble pas être une *finalité* en soi, mais plutôt un *moyen* vers le processus relationnel entre les membres du groupe (p. 40).	1. Mettre à disposition des collègues des ressources 2. Se sentir à l'aise pour éditer sur le portail 3. Disponibilité pour échanger 4. Degré de participation : actif ou passif	**Se sentir à l'aise pour éditer sur le portail** Betty: *Je trouve un peu prétentieux de dire, j'aurais ça à vous donner. Je ne me sentirais pas très à l'aise.*

[13] Cette dimension a été définie en tenant compte que les personnes de notre échantillon s'identifient comme des professionnels qui exercent le même métier, celui d'enseignant du primaire genevois. Cette appartenance commune créée des liens sociaux potentiels, sans recours obligatoire à des interactions directes, peut faciliter les échanges (voir p. 23).

[14] La durée de la relation (derrière ce critère, il y a une double idée : d'une part l'ancienneté de la relation, d'autre part le temps passé ensemble) (voir p. 22).

5 **Pratique partagée**	Les enseignants du portail élaborent des ressources pédagogiques ensemble, tout en participant à la pratique sociale qui s'y produit. Chaque profession, chaque groupe génère des règles de fonctionnement (p. 36).	1. Elaboration des ressources. 2. Règles de fonctionnement 3. Communication via la messagerie interne du portail	**Communication via la messagerie interne du portail** Laure : *Oh ! Ça non. Mais là, je ne savais pas que j'avais une messagerie privée sur le portail.*
6 **Gestion des Connaissances**	Il faut que les acteurs de l'organisation soient également producteurs d'informations pour favoriser les échanges et pérenniser la capitalisation des connaissances (p. 41).	1. Producteurs de contenu 2. Compétences technologiques 3. Bénéfice perçu 4. Temps disponible	**Producteurs de contenu** Vero : *Nous avons fait un projet avec quatre classes, sur une sortie à un musée. Le thème était l'art brut. Voilà, ce travail est une forme de transmission, d'échange de connaissances.*
7 **Développement professionnel**	Le but du « Portail Petit-Bazar » est d'offrir des ressources pédagogiques pour que ses membres acquièrent et développent leurs connaissances, compétences et aptitudes essentielles pour bien penser, planifier et pratiquer l'enseignement avec leurs élèves (p. 50).	1. Représentations des enseignants sur les objectifs du « Portail Petit-Bazar » 2. Utilisation de l'ordinateur en classe avec les élèves 3. Un seul ordinateur par classe	**Représentations des enseignants sur les objectifs du « Portail Petit-Bazar »** Laure : *Faire partager quelque chose qui a été… une expérience pédagogique ou de vie d'une école et puis de dire, voilà, cela pourrait inspirer les autres.*
8 **Réseau ou communauté**	Un réseau est un ensemble d'individus reliés par un nombre plus ou moins grand de connexions où de l'information circulerait (p. 24). Une communauté vise plutôt l'échange et la création de connaissances, des apprentissages voire du développement professionnel (p. 24).	1. Affichage du nom des personnes connectées. 2. Prise de conscience des interactions et des contributions de chacun	**Affichage du nom des personnes connectées**. Anne : *On voit la liste des noms des gens connectés, mais on ne sait pas qui c'est. Je lis juste leur nom et c'est tout.*

Tableau n° 4 : Exemples des catégories retenues pour l'analyse de contenu des entretiens

A l'aide du logiciel *Atlas,* nous avons classé les énoncés de nos cinq entretiens dans les différentes catégories de notre grille d'analyse.
Ce logiciel d'analyse de contenu facilite la détermination des unités d'analyse et de codage, de façon automatique de grandes quantités de texte, permettant ainsi un traitement plus efficace des informations récoltées (Pudelko *et al.,* 2006, p. 144).

Phase 4 : Quantification et traitement statistiques

A propos de la phase 4, L'Écuyer (1990) souligne qu'il n'y a pas toujours lieu de quantifier à l'intérieur d'une analyse de contenu :

> lorsque l'analyse est faite sur des « échantillons restreints ou incomplets » […], c'est-à-dire lorsque les groupes sont tellement petits et que les fréquences ainsi obtenues seraient tellement faibles qu'une analyse quantitative n'aurait pas de réelle signification […] (L'Écuyer, 1990, p. 99).

Berelson (1952) partageait déjà cette opinion dont nous avons tenu compte.
Etant donné que nous n'avons sondé que cinq personnes, il nous est apparu qu'un traitement statistique pour ce groupe restreint ne se justifiait pas. L'Écuyer propose de passer directement à l'analyse qualitative.

Phases 5 et 6 : Description des données comprenant l'analyse qualitative et interprétation des résultats

La démarche qualitative sera abordée selon le point de vue suivant :

> L'analyse qualitative consiste à décrire les particularités spécifiques des différents éléments regroupés sous chacune des catégories et qui se dégagent « en sus » des seules significations (L'Écuyer, 1990, p. 107).

Le but de l'analyse vise à mettre en évidence les constantes des récits, les régularités, mais également les cas particuliers. Cette méthode reste délicate, car au départ le guide d'entretien n'est que peu structuré. L'exploration donne corps à la recherche.

Quant à notre interprétation des facteurs modifiables sur le « Portail Petit-Bazar », elle sera dégagée directement des analyses qualitatives dont nous avons esquissé les grandes lignes ci-dessus. Comme l'affirme L'Écuyer (1990) :

> Cette forme d'interprétation est le prolongement logique de la description scientifique (étape 5) et ne s'en distingue vraiment qu'en poussant plus loin, en cristallisant les caractéristiques des résultats obtenus et en explicitant ce qui s'en dégage directement, avec ou sans référence à des construits théoriques (p. 110).

CHAPITRE IX

LE QUESTIONNAIRE EN LIGNE

1 Production des données provoquées à l'aide du second outil : le questionnaire en ligne

Pour Quivy et ses collègues (1995) :

> L'enquête par questionnaire consiste à poser à un ensemble de répondants, le plus souvent représentatif d'une population, une série de questions relatives à leur situation sociale, professionnelle ou familiale, à leurs opinions, à leur attitude à l'égard d'option ou d'enjeux humains et sociaux, à leurs attentes, à leur niveau de connaissances ou de conscience d'un événement ou d'un problème, ou encore sur tout autre point qui intéresse les chercheurs (p. 190).

Le questionnaire, placé en ligne, va nous permettre de toucher plusieurs centaines d'enseignants, mais ne va toutefois pas nous garantir d'obtenir un nombre de répondants représentatif.

Cet outil de production des données provoquées met en place une communication à double sens qui sera indirecte avec le sujet, car l'information passe par un document écrit. Celui-ci se concentre sur l'information dans le présent, ou rétrospectivement dans le passé proche.
Le recueil d'informations sera donc réalisé de manière synchronique visant à recueillir l'information souhaitée à un moment donné, par opposition à l'approche diachronique dont certaines informations ne trouvent leurs sens que dans la durée du phénomène à étudier.

D'autre part, Van Der Maren (2004, p.331) affirme qu'à la différence des entretiens, les interrogations d'un questionnaire proposent aux sujets de répondre selon un format déterminé. De plus, le format des réponses est vaste. Il peut aller du type alternatif (oui-non, vrai-faux), au choix d'un niveau sur une échelle de fréquence (jamais, parfois, souvent, très souvent).
« Il sera choisi en fonction de l'information recherchée, des contraintes que l'on veut imposer aux sujets et du traitement que l'on veut appliquer aux données, puisque le format imposé aux réponses rend possible certain type de calculs » (op. cit., p.333).
Plusieurs types de questions seront élaborés, afin de récolter avec le maximum de précisions des données quantitatives et qualitatives.
A travers les réponses nous souhaitons identifier les idées, les croyances, voire même les préjugés (!!) des enseignants vis-à-vis du portail, notre objet d'étude.

En ce qui concerne la forme, nous allons être attentive à ce que le niveau de vocabulaire et la syntaxe des questions puissent permettre une compréhension immédiate et non ambiguë.

2 Echantillonnage

Bien que le portail soit fréquenté par des enseignants de l'école primaire de Genève, par des formateurs, par des étudiants de la Licence Mention Enseignement (LME) et par toutes les personnes inscrites, nous avons décidé de limiter notre étude aux représentations des seuls professionnels du primaire. Ainsi, avec l'accord du Directeur adjoint du SEM, nous avons

choisi de nous focaliser sur les enseignants de la division élémentaire et moyenne des écoles primaires.
De plus, le groupe SEM-Formation définit le portail comme un espace d'échanges pédagogiques (internet et intranet) destiné aux enseignants de l'école primaire genevoise, avec comme préoccupation exclusive « La vie de la classe passe par l'enseignant ».

Selon Jupp (2006, p. 196-197), le chercheur recourt à un échantillon de convenance, d'opportunité ou accidentel par nécessité, ainsi il sollicite la participation volontaire des membres de la population d'étude.
Le problème avec ce type d'échantillon est que les membres qui décident d'en faire partie constituent déjà une partie non représentative de la population à partir de la laquelle le chercheur peut procéder à des généralisations.

Le modèle d'échantillon constitue un autre élément important à mentionner. Van Der Maren (2004, p. 325) conseille d'éviter le type d'échantillonnage volontaire car dans ce cas, le sujet cible une valorisation sociale de sa participation. Nous solliciterons cependant la collaboration volontaire de tous les enseignants inscrits sur le portail ; en effet, lors de notre stage, ils nous ont très souvent témoigné l'intérêt professionnel qu'ils portaient sur les résultats de notre recherche.

3 Elaboration du questionnaire en ligne

Le questionnaire en ligne a été élaboré à la suite des réponses récoltées lors de nos entretiens semi-directifs qui ont servi de base à notre guide. Pour sa construction nous avons utilisé le logiciel « PhPSuveyor ».

Il comporte sept catégories de questions.

- Dans un premier temps, les informations générales regroupent les renseignements en relation directe avec l'enseignant : sexe, formation initiale, statut, division de la classe, ancienneté comme membre du portail. Ces informations permettent de dessiner l'« identité individuelle et collective » de l'enseignant du primaire.
- La catégorie « engagement au Portail Petit-Bazar » est en lien avec la catégorie « longévité », traitée dans le guide d'entretien, à l'exception du thème « Histoire du Portail Petit-Bazar », traité comme une nouvelle catégorie. Cette dernière a été élaborée avec la collaboration des formateurs du SEM-Formation.
- La catégorie « regroupement des membres du Portail Petit-Bazar » rassemble les indicateurs traités dans le guide d'entretien tels que les intérêts des enseignants à devenir membres du portail, les expériences technologiques antérieures à l'inscription au portail, …
- La catégorie « échanges réciproques » aborde les interactions entre enseignants sur cet espace virtuel. Elle regroupe les catégories « pratique partagée » et « gestion des connaissances », traitées dans le guide d'entretien. Dans cette partie du questionnaire, nous voulions obtenir également des informations sur le contenu et la forme de ce qui est échangé par écrit.
- Dans la catégorie « développement professionnel » nous avons cherché à connaître non seulement la représentation des enseignants sur les objectifs du « Portail Petit-Bazar », mais également la manière dont ils utilisent l'ordinateur avec leurs élèves. Nous avons essayé par ailleurs d'apprécier le niveau de leurs compétences (personnelles et sociales) et

de chercher à savoir s'ils ont le sentiment de perdre du temps lorsqu'ils consultent le « Portail Petit-Bazar ». Ces deux derniers thèmes ont été largement abordés par les enseignantes interviewées.

- La dernière catégorie, « réseau ou communauté » pose des questions sur l'appartenance des enseignants à un réseau virtuel ou à une communauté virtuelle.

Dès lors que certaines précautions nécessaires sont prises, le questionnaire en ligne garantit l'anonymat du répondeur à l'égal du questionnaire papier ; mais le recours au média électronique présente d'incontestables avantages tant sur le plan de sa passation, que sur celui de son analyse.
Pudelko *et al.,* (2006, p. 132) signalent que les questionnaires élaborés sous forme de pages Web ou de courriels, diminuent considérablement les coûts et le temps habituel de passation.
En outre, il facilite le transfert direct des données recueillies vers un logiciel d'analyse statistique comme Excel, SPSS, etc.

Toutefois, ce type de questionnaire comporte quelques inconvénients, notamment la difficulté de rendre identique l'affichage, quel que soit le logiciel de navigation utilisé.
En outre, dans la mesure où il est envoyé par courriel, il risque d'être assimilé à des pourriels (spams) ou tout simplement ne jamais parvenir au destinataire pour cause d'adresse périmée ou inexacte.
Autre inconvénient significatif : au sujet des réponses reçues par courriel, elles ne sont pas entièrement anonymes puisqu'elles comportent automatiquement l'adresse du répondant.

Pour surmonter la difficulté relative à l'affichage et au risque d'assimilation à un pourriel, nous avons placé le questionnaire en ligne, à partir de la page principale du « Portail Petit-Bazar ». De la sorte, tous les enseignants de la division élémentaire et moyenne, membres du portail ont pu accéder directement au questionnaire.

En outre pour assurer la confidentialité, gage d'un meilleur taux de participation, nous n'avons pas dressé de table d'invitations[15] qui non seulement aurait permis d'exercer un contrôle sur l'accès des répondants, aurait fait apparaître qui a répondu (ou pas), ou pire, aurait dévoilé qui a répondu quoi.

4 Dépouillement des données du questionnaire en ligne

Pour faciliter la saisie informatisée des données reçues, questions et réponses ont été codées. En d'autres termes, à chaque réponse possible de chaque question correspond une numérotation.

Exemple : Q 2 : Quel est votre âge ?
4 : de 50 à 65 ans

Chaque jour, au fur et à mesure que les enseignants répondaient au questionnaire, nous avons enregistré les données afin de ne pas risquer de les perdre en cas d'incident. Pour mémoire, deux pannes se sont produites les premiers jours, pannes heureusement vite surmontées.

[15] Manuel d'utilisation de PHPSurveyor : L'accès au questionnaire sera possible uniquement à ceux qui pourront entrer leur code d'invitation (p.23). file:///C:/Users/cadillo/AppData/Local/Temp/instructions.html#Tokens Consulté le 20/06/07.

Le questionnaire en ligne a été placé sur la première page du « Portail Petit-Bazar » pendant 15 jours. Afin d'inciter les enseignants à le remplir, nous avons envoyé le quatrième jour après sa publication, sur la messagerie interne de tous les membres, le message suivant :

> Bonjour,
> Puis-je me permettre de vous demander, à vous enseignant du primaire genevois, de bien vouloir remplir le questionnaire sur le « Portail Petit-Bazar » qui se trouve aussi sur la page d'accueil du portail.
>
> Questionnaire en ligne sur le "Portail Petit-Bazar"
>
> En effet, l'exploitation de ces données va constituer le corpus de mon travail de recherche pour mon master à TECFA.
> En vous remerciant d'avance de votre très utile collaboration,
> Silvia CADILLO

A la suite à cet envoi, nous avons reçu, en plus grand nombre chaque jour, des réponses ainsi que des messages que nous analyserons plus loin.

Ensuite, nous avons rassemblé les données dans des tableaux Excel. Ceux-ci nous ont permis de disposer d'une vue globale, question par question. Puis, nous avons traité les réponses en prenant successivement en compte les catégories ou dimensions décrites précédemment.
Dans un premier temps, les différents résultats ont été collectés de façon purement statistique.

Enfin, nous les avons analysés en les confrontant entre eux, ainsi qu'avec les questions de recherche.
Bien qu'il ait été difficile pour les enseignants, déjà soumis à une charge de travail importante, de consacrer du temps à remplir un questionnaire en ligne, nous avons récolté 95 réponses (sur un total de 2688 enseignants de la division élémentaire et moyenne inscrits dans le « Portail Petit-Bazar »).

Certes, seule une petite proportion de personnes a répondu ; néanmoins, il est inutile de culpabiliser ceux qui n'ont pas, ou peu, participé. Leur rôle n'est pas négligeable, Wenger *et al.,* (1999) les appellent « membres fantômes » (liens potentiels).
Nous avons en définitive obtenu 3,53% de réponses, pourcentage qui nous permet de disposer d'un échantillon modeste, mais relativement satisfaisant pour ce type d'étude.

QUATRIEME PARTIE

ANALYSE DES DONNEES

CHAPITRE X : Grille d'analyse des entretiens
CHAPITRE XI : Analyse de la grille des entretiens
CHAPITRE XII : Synthèse générale des entretiens
CHAPITRE XIII : Résultats du questionnaire en ligne
CHAPITRE XIV : Analyse des résultats du questionnaire en ligne

CHAPITRE X

GRILLE D'ANALYSE POUR LES ENTRETIENS

1 Présentation de la grille d'analyse pour les entretiens semi-directifs

Comme nous l'avons souligné, notre travail de catégorisation et de classification des données se réfère au *modèle mixte* développé par L'Écuyer (1990, p. 68, 76-80). En effet, notre grille s'est construite à partir du cadre conceptuel, mais aussi et surtout, en fonction des données obtenues des entretiens. Au cours de notre analyse qualitative, la définition de chacune des catégories ou dimensions a pu ainsi évoluer, certains indicateurs ont été nuancés, d'autres sont apparus, d'autres encore ont été supprimés …

Voici la version opérationnelle de notre grille d'analyse, laquelle comprend les huit catégories ou dimensions retenues pour notre recherche :

1 **Identité individuelle et collective :** Chaque enseignante se présente en parlant brièvement de sa (ou ses) formation(s) et de son (ou ses) parcours professionnel(s) (p. 76).	
1. Formation professionnelle	Anne : *En fait,… j'ai fait la licence LME. Depuis, j'ai commencé des études de master en technologies éducatives…* Betty : *J'ai fait la formation LME à Genève…, puis une première formation : agent de voyages…* Laure : J*'ai fait ma formation d'enseignante en France. Je suis française.* Sara : *J'ai fait la formation LME à Genève.* Vero : *J'ai fait la formation LME à Genève.*
2. Statut	Toutes ont le statut d'enseignantes.
3. Niveau d'enseignement	Betty : *Dans la division élémentaire, uniquement.* Laure : *Mes élèves ont été en 5P l'année passée et cette année en 6P.* Sara : *Dans l'école primaire en division moyenne à Genève.* Vero : *Dans une école avec une classe de deuxième enfantine.*
4. Nombre d'années dans l'enseignement	Betty : *Je suis enseignante depuis quatre ans.* Laure : *C'est ma deuxième année ici.* Sara : *Je viens de finir ma troisième année dans l'enseignement primaire.* Vero : *Il y a trois ans que je travaille comme enseignante.*

2 **Longévité :** Dès que les enseignants s'inscrivent sur le portail, ils peuvent interagir à distance. Les interactions naissent, grandissent, disparaissent ou se transforment en fonction de la fréquence à laquelle les membres participent. Si la « durée de vie » d'une CV est longue, la communauté s'avère capable de produire sa propre histoire (p. 31).	
1. Inscription au portail	Anne : *C'est pendant mes études de master que j'ai demandé une autorisation aux personnes qui gèrent le portail pour pouvoir y aller.* Betty : *A l'université, ils nous ont présenté le portail. Tout de suite, on a demandé le login et le mot de passe pour pouvoir y accéder.* Laure : *Je suis inscrite dans le portail depuis que je travaille à Genève.* Sara : *Je m'y suis inscrite dès la première année où j'ai commencé à travailler comme enseignante…* Vero : *A partir du moment où j'ai eu ma première classe de deuxième enfantine, je m'y suis inscrite.*
2. Fréquence	Anne : *J'y viens régulièrement pour voir…* Betty : *J'y vais régulièrement.* Laure : *Il m'arrive d'y aller de temps en temps.* Sara : *De temps en temps, je vais voir s'il y a des nouveautés.* Vero : *Je n'y vais pas très souvent.*
3. Histoire du portail	Anne : *Pendant mes études en LME, d'une fois à l'autre j'y allais voir, mais pas sur le portail. Avant, il y avait le site Petit-Bazar. […] Non, pas vraiment. Je ne connais pas l'histoire du portail.* Betty : *Alors, pas du tout…* Laure : *Non.* Sara : *Je ne la connais pas. J'imagine que quelques enseignants y sont allés et y ont mis des trucs en commun deux ou trois et puis quatre ou cinq et puis sept ….* Vero : *Non.*

3 **Sélection spontanée ou regroupement des membres d'une communauté :** Les membres du portail s'y sont inscrits selon leurs intérêts, leurs compétences ainsi que selon leur adéquation avec l'esprit d'équipe (p. 31).	
1. Intérêts des enseignants à devenir membres du portail	Anne : *Pour moi, mon intérêt est plutôt les mathématiques. J'y vais pour voir ce qu'il y a sur les maths, en lien avec les maths. Donc, j'y vais pour télécharger deux ou trois petits programmes.* Betty : *Tout ce qui était pédagogique ... toutes les différentes disciplines comme le français, le graphisme, les maths....* Laure : *J'avais besoin de renseignements, de compléments en plus de ce qu'on a pour l'enseignement de la langue allemande. Bien qu'on ait déjà des ressources pédagogiques dans nos classes, j'y vais pour en avoir en plus, en fait, sur certains thèmes ...* Sara : *Trouver beaucoup d'idées...je les trouve plus riches comme information car elles sont souvent faites par des collègues.* Vero : *J'y vais donc soit pour l'aspect pédagogique, soit pour l'aspect administratif.*
2. Expériences technologiques antérieures à l'inscription au portail	Anne : *J'utilisais déjà beaucoup l'Internet.* Betty : *Durant ma première formation j'étais vraiment sensibilisée aux technologies vu qu'en étant agent de voyages, on utilise beaucoup l'ordinateur.* Laure : *Je n'avais pas de compétences quelconques en informatique avant de m'inscrire au Portail Petit-Bazar.* Sara : *J'ai grandi avec Internet ... J'ai suivi des cours en informatique dans ma formation professionnelle.* Vero : *Je ne suis pas experte, mais je me débrouille assez bien dans l'utilisation de l'ordinateur.*
3. Formation continue aux TIC. Cours : Outils collaboratifs du « Portail Petit-Bazar »	Anne : *Non. Je n'ai pas senti le besoin de suivre un cours sur le Portail Petit-Bazar. J'ai déjà un bon niveau dans les usages des TIC.* Betty : *Si lors d'un cours les autres ne suivaient pas je constatais que cette formation n'était pas utile pour moi.* Laure : *Dans ce cours j'ai appris à naviguer, en peu de temps, à aller voir les différentes rubriques sur le portail afin de trouver des documents là-dedans.* Sara : *Non, je n'a pas suivi le cours.* Vero : *Je ne savais pas qu'il y avait des cours sur la présentation du portail.*
4. Adéquation avec l'esprit d'équipe sur le portail	Anne : *On peut difficilement interagir avec les gens.* Betty : *Je sens que les gens du portail sont plutôt sympathiques.* Laure : *J'ai l'impression que les personnes qui écrivent ou participent sur le portail ne le font pas avec un esprit tout à fait d'équipe.[...], C'est plutôt du partage.* Vero : *Je trouve que l'esprit de participation des gens qui écrivent sur le portail n'est ni compétitif, ni individualiste.*

4. **Echanges réciproques** : Les enseignants rendent publics sur le portail des ressources, des savoirs. Ici, le savoir ne semble pas être une *finalité* en soi, mais plutôt un *moyen* vers le processus relationnel entre les membres du groupe (p. 40).	
1. Mettre à disposition des collègues des ressources	Anne : *Je n'ai pas d'espace dans le portail pour publier.* Betty : *Je me dis qu'ils vont trouver mes travaux nuls.* Laure : *Je fais des choses que je pense bonnes pour la classe. Mais, je ne suis pas ici depuis assez longtemps pour savoir si ce que je fais est bien adapté au système ou pas.* Sara : *J'estimais que peut-être ce que je faisais n'était pas assez bien pour l'y mettre.* Vero : *Pour moi, ce n'est pas mon mode d'échange privilégie en tout cas.*
2. Se sentir à l'aise pour éditer sur le Portail	Betty: *Je trouve un peu prétentieux de dire j'aurais ça à vous donner. Je ne me sentirais pas très à l'aise.* Laure : *C'est vrai que je n'y participe presque jamais, car je ne me sens pas tout à fait à l'aise pour y participer.* Sara : *Non, je n'ai jamais participé aux activités sur le portail. J'ai honte. Je ne sais pas.*
3. Disponibilité pour échanger	Laure : *Je crois que c'est une question de temps surtout, de disponibilité aussi.* Sara : *Si j'avais eu plus de temps j'aurais pu y éditer ou poster quelque chose, ou peut-être, je ne l'aurais pas fait aussi, mais c'est vrai, c'est le manque de temps.*
4. Degré de participation : actif ou passif	Anne : *J'ai plus tendance à prendre de l'information.* Betty : *Je me considère comme un membre du portail complètement passif.* Laure : *Je dirais que je suis un membre du portail plutôt passif. Je l'ai dit, je n'y ai jamais écrit quelque chose.* Sara : *Il y a beaucoup de gens qui profitent du portail, moi, entre autres. Je n'ai jamais rien mis dessus.* Vero : *Je suis plus consommatrice de l'information ou d'idées, ...*

5. **Pratique partagée :** Les enseignants du portail élaborent des ressources pédagogiques ensemble tout en participant à la pratique sociale qui s'y produit. Chaque profession, chaque groupe génère des règles de fonctionnement (p. 36).	
1. Elaboration des ressources	Anne : *Les enseignants préparent ensemble les devoirs pour deux ou trois classes… Ils se mettent ensemble non seulement pour préparer les devoirs, mais aussi pour préparer un cours ou d'autres choses.* Betty : *Avec mes collègues de l'école, on construit des ressources pédagogiques, des choses, ensemble. […]. En effet, nous travaillons en groupe énormément, ça joue très bien. Parce qu'on s'entend bien.* Laure : *En général, ici à Genève, en sixième, pratiquement, tout ce qu'on fait, on le travaille ensemble […]. Des fois, on élabore des séquences pédagogiques ensemble. Des évaluations aussi. J'attends plusieurs choses comme ça.* Sara : *Se mettre en commun, pour préparer ensemble le plan de travail qu'on va mettre en pratique le mois suivant. On prépare aussi les évaluations. […]. De fois, on règle aussi des problèmes qu'on sait exister entre les élèves. Alors, on essaie de trouver une solution pour savoir ce qu'on fait. On cherche aussi une cohérence par rapport aux parents et une cohérence par rapport aux grands élèves de l'école.* Vero : *Nous collaborons librement. Il n'y a pas d'obligation … On peut aussi se réunir autour d'un projet, mais sans avoir à faire une réunion forcément à ce sujet. […]. Nous construisons des choses en commun à partir d'une idée.*
2. Règles de fonctionnement	Betty : *Je me propose de les aider en informatique. Il y a une collègue qui est très artiste ; tout ce qui est artistique, c'est elle qui nous coache. Du coup, on est très complémentaires, c'est super à ce niveau-là.* Laure : *Quand il y en a une parmi nous qui trouve quelque chose de bien que ce soit dans le Portail Petit-Bazar ou dans un autre site, on le dit. On dit ce qu'on a trouvé. Elle nous en fera profiter. Cela, c'est sûr.* Sara : *En fait, on se répartit souvent les choses.* Vero : *Dans ces réunions, je sens la collaboration des collègues, de l'entraide.*
3. Communication via la messagerie interne du portail	Anne : *Je me suis demandé s'ils savaient qu'ils pouvaient recevoir des messages via la plateforme ? Je pense qu'il y en a beaucoup qui ne sauront pas où c'est. Du coup, je n'essaie même pas de les contacter par messagerie interne …* Betty : *Il est arrivé une ou deux fois que des collègues m'envoient des messages via le portail, en me disant : Ah ! Tiens, tu es aussi en ligne ! Puis, du coup j'ai répondu.* Laure : *Oh ! Ça non. Mais là, je ne savais pas que j'avais une messagerie privée sur le portail.* Sara : *J'ai dû recevoir seulement trois e-mails, puisque j'ai deux autres boîtes e-mails ; donc celle-là je ne l'utilise presque pas.* Vero : *Non, je n'utilise pas la messagerie interne du portail.*

6. **Gestion des connaissances** : Il faut que les acteurs de l'organisation soient également producteurs d'informations pour favoriser les échanges et pérenniser la capitalisation des connaissances (p. 41).	
1. Producteurs de Contenu	Anne : *Je me dis que si je suis enseignante, je peux contribuer une fois par mois. Ça me paraît réaliste, mais pas plus. Il ne faut pas non plus me demander trop de choses pour les y éditer. Ça doit être des choses qui s'inscrivent dans ce que je fais en classe.* Betty : *La proposition de produire, nous les enseignants de l'école primaire, le contenu du portail, je la trouve géniale.* Laure : *J'ai un petit peu l'impression qu'il y a des enseignants ou des collègues d'autres écoles primaires qui y participent de manière active. J'ai l'impression que c'est comme ça que cela marche.* Vero : *Nous avons fait un projet avec quatre classes, sur une sortie à un musée. Le thème était l'art brut. Voilà, ce travail est une forme de transmission, d'échange de connaissances.*
2. Compétences technologiques	Anne : *Il faut qu'il connaisse un peu les technologies pour pouvoir les y mettre.* Betty : *Alors, je crois que les gens ne sont pas assez formés pour, et du coup, de là à pouvoir participer et mettre des choses en ligne, il faut déjà avoir une certaine maîtrise.* Laure : *D'un autre côté, il y a l'aspect des compétences technologiques pour le faire, mais ce n'est pas sûrement le pire, je pense…* Sara : *Le logiciel StartOffice. Je le trouve très mauvais. Je déteste ça. Je l'utilise seulement en urgence quand j'ai juste quelque chose à faire comme une lettre à écrire.*
3. Bénéfice perçu	Vero : *En plus, mon école a un espace sur le SWIKI du portail. Là-dedans, il n'est pas là, non plus … Notre travail devrait être soit dans la partie musée, soit dans la partie école, mais dans aucune des deux je n'ai rien trouvé. En revanche, je trouve d'autres projets faits par d'autres enseignants les années précédentes.*
4. Temps disponible	Anne : *Je pense qu'il y a deux choses, d'abord, entretenir le portail. Pour y contribuer, il faut non seulement être un enseignant qui soit d'accord de donner du temps pour mettre à disposition des choses sur le portail …* Laure : *Mais, en même temps, cela demande beaucoup de temps.*

7. **Développement professionnel :** Le but du « Portail Petit-Bazar » est d'offrir des ressources pédagogiques pour que ses membres acquièrent et développent leurs connaissances, compétences et aptitudes essentielles pour bien penser, planifier et pratiquer l'enseignement avec leurs élèves (p. 50).	
1. Représentations des enseignants sur les objectifs du « Portail Petit-Bazar »	Anne : *Mettre à la disposition des enseignants du primaire soit des activités, soit des ressources pédagogiques, soit des programmes ou logiciels.* Betty : *Mettre à dispositions des enseignants les différents matériaux comme celui des maths, de français, ... En fait, tout l'aspect non seulement pédagogique mais aussi administratif comme le formulaire de commande pour l'économat, toutes ces choses sont en ligne, maintenant .... C'est plus un outil de communication de la hiérarchie vers nous.* Laure : *Faire partager quelque chose qui a été… une expérience pédagogique ou de vie d'une école et puis de dire, voilà, cela pourrait inspirer les autres ... D'informer. Car je vois qu'il y a pas mal de choses, d'informations qui sont des fois fort intéressantes.* Sara : *Créer une base de données qui soit accessible à tous les enseignants pour enrichir leurs ressources pédagogiques.* Vero : *Permettre aux enseignants de se renouveler en leur apportant de nouvelles idées, de leur permettre de voir ce que d'autres collègues font.* *D'un point de vue administratif, il est vrai qu'on commence à avoir plus de documents sur le Portail Petit-Bazar, je vois une économie générale comme le papier.* *Informer les enseignants s'il y a des nouveautés dans l'enseignement primaire, s'il y a des semaines à thème.*
2. Utilisation de l'ordinateur en classe avec les élèves	Betty ; *Moi, je travaille avec les ordinateurs même avec les plus petits. Les enfants de quatre à huit ans, je les laisse utiliser les ordinateurs. ... Ils ont presque tous, un ordinateur à la maison et du coup, au niveau de l'utilisation, il n'y a aucun problème.* *J'ai pour ma classe des feuilles de route. Dans ces feuilles, les enfants ont des tâches à réaliser avec les ordinateurs comme des additions à faire avec l'aide d'un petit train. Il y a plein d'activités de ce genre que l'enfant peut faire. Il apprend en jouant, en fait.* Sara : *Pour qu'ils puissent écrire des textes. J'utilise l'ordinateur pour aller sur Internet. Pour les jeux et les cédéroms. Tous les cédéroms, je les ai achetés de ma poche. En français, en maths, il y a des jeux.* Vero : *Non, Je n'utilise pas pour le moment l'ordinateur avec mes élèves. Au niveau de l'organisation de la classe, je ne suis pas encore convaincue que l'utilisation de l'ordinateur en classe soit pertinente. De plus, ils ont aussi des ordinateurs à la maison, ils passent beaucoup de temps devant les écrans ... J'ai constaté que l'ordinateur était souvent plus source de problèmes qu'autre chose. Il me semble qu'à cet âge-là, ils ont d'autres choses à apprendre avant d'aller sur l'ordinateur.*
3. Un seul ordinateur par classe	Sara : *Un ordinateur pour une classe de sixième, ce n'est pas beaucoup. Dès qu'on veut écrire un texte, il y a vingt élèves qui veulent passer à l'ordinateur. On met un temps fou pour que chaque élève puisse taper sur l'ordinateur, ….* Vero : *Comme il y a un seul ordinateur en classe, je dois faire passer un élève après l'autre, ce qui prend du temps et ce qui implique que je dois gérer la classe différemment. Je pense au maintien de la discipline car tous veulent passer en premier et à la manière de comment évaluer les apprentissages.*

<table>
<tr><td colspan="2">8 Réseau ou communauté :
Un réseau est un ensemble d’individus reliés par un nombre plus ou moins grand de connexions où de l’information circulerait (p. 24).
Une communauté vise plutôt l’échange et la création de connaissances, des apprentissages, voire du développement professionnel (p. 24).</td></tr>
<tr><td>1. Affichage des noms de personnes connectées</td><td>Anne : On voit la liste des noms des gens connectés, mais on ne sait pas qui c’est. Je lis juste leur nom et c’est tout.
Betty : On ne connaît pas les gens. Le fait de ne pas les connaître, c’est plus distant, c’est pour cela que je dis qu’on est un réseau.</td></tr>
<tr><td>2. Prise de conscience des interactions et des contributions de chacune</td><td>Laure : Cela dit parmi mes collègues, il y en a quand même qui y vont de temps en temps, mais je ne pense pas qu’elles communiquent non plus.
Sara : Je n’ai jamais rien mis dessus. J’avoue que c’est agréable d’avoir un endroit d’où on peut prendre des choses. Mais, il est vrai qu’il serait bien aussi que tout le monde mette quelque chose sur le portail.</td></tr>
</table>

CHAPITRE XI

ANALYSE DES ENTRETIENS A L'AIDE DE LA GRILLE

Chaque enseignante a été invitée à répondre à la question, correspondant à la première dimension du guide d'entretien, au sujet de son « identité individuelle et collective » (p. 76).

1re DIMENSION : IDENTITE INDIVIDUELLE ET COLLECTIVE

Actuellement, Anne ne travaille pas comme enseignante en primaire, mais suit des études de master en technologies éducatives. Elle dit avoir besoin d'apprendre d'autres choses avant d'assumer la responsabilité d'une classe.
Vero et Sara vont être titularisées l'an prochain.
Pour sa part, Laure a suivi sa formation d'enseignante en France où elle a exercé pendant plusieurs années. Pour cette raison elle se considère nouvelle dans le système suisse, car elle ne professe que depuis deux ans à Genève.
Quant à Betty, elle a suivi une première formation d'agent de voyage. Après avoir travaillé quatre ans dans ce métier, elle a pris la décision de changer d'orientation. Elle s'est dirigée vers des études universitaires, à la Faculté de sciences de l'éducation à 25 ans. Comme elle le remarque, son parcours professionnel est un peu spécial.

Dans la grille concernant cette première dimension (p. 76) figure également le niveau dans lequel chacune enseigne. En ce qui concerne le « nombre d'années dans l'enseignement », la majorité des réponses s'établit à 3 ans.

Synthèse

Au fur et à mesure que nous progresserons dans les analyses, nous allons voir que ces jeunes enseignantes possèdent des approches différentes vis-à-vis du « Portail Petit-Bazar ». Cela témoigne de leurs horizons différents comme leur « première formation » (cas de Laure, formée en France et de Betty, agent de voyages), du « niveau d'enseignement » professé (division élémentaire ou moyenne) et de leur « expérience dans l'enseignement » (Laure, enseignante à Genève depuis seulement 2 ans, est en train de s'adapter à la culture de son nouveau lieu de travail. Anne exercera son métier d'enseignante après avoir achevé ses études de master).

Puis, les personnes interrogées ont répondu à des questions sur la longévité et la sélection spontanée ou le regroupement des membres d'une communauté. Notre but consiste à évaluer si notre objet d'étude le « Portail Petit-Bazar » est perçu comme une communauté par ses membres.

2e DIMENSION : LONGEVITE

Commençons l'analyse avec Anne qui pendant ses études en LME, consultait le « Site Petit-Bazar », devenu ultérieurement « Portail Petit-Bazar ». A l'époque, elle visitait le site

de temps en temps, sans avoir besoin ni de nom d'utilisateur, ni de mot de passe. Pendant ses études pour le master, elle a eu connaissance de la transformation en portail ; elle a donc demandé, un nom d'utilisateur et un mot de passe. Depuis deux ans, elle y va régulièrement pour s'informer sur les forums, les nouvelles, les logiciels disponibles à télécharger, …

Laure, inscrite également depuis les deux ans qu'elle enseigne à Genève, le consulte périodiquement.

Quant à Sara, elle fréquente le portail depuis sa première année d'enseignement à l'école primaire, il y a trois ans. Elle y allait régulièrement trois fois par semaine consulter des tests types en mathématiques ou des évaluations pour l'allemand, spécifiquement dans la méthode « Tambourine ». Maintenant, elle réutilise les données récoltées, les photocopie, pour les utiliser en classe. De temps en temps, elle va s'informer des nouveautés.

Betty est inscrite depuis sa formation universitaire, il y a huit ans. Lors de la séance de présentation du portail à l'université, elle a demandé un nom d'utilisateur et un mot de passe. Depuis, elle y va régulièrement pour consulter la partie d'« écriture et graphisme » parce qu'avec la nouvelle méthode, de nouvelles directives dans le domaine de l'écriture ont été données.

En revanche, Vero le fréquente assez rarement. Pendant sa formation universitaire, elle n'y est pas allée du tout. Elle ne se souvient pas si ses professeurs lui ont présenté le portail. Ce sont ses collègues de la première école où elle travaillait qui lui ont conseillé de s'inscrire.

Synthèse

D'après notre cadre théorique, dans une CV les échanges entre les personnes se déploient pendant une durée suffisamment longue. Cette condition est remplie si la CV s'avère capable de produire sa propre histoire.

D'après les réponses, bien qu'Anne et Betty vont « régulièrement » consulter le portail et que les autres n'y vont que de « temps en temps », aucune ne nous a parlé spontanément de ses possibles interactions ou échanges sur cet espace virtuel.

Ces données nous permettent déjà d'envisager l'absence d'interactions, même au cours d'une longue durée sur le « Portail Petit-Bazar ».

Nous devons aussi signaler que nous n'avons pas posé la question sur le temps écoulé pendant les possibles interactions sur le portail (question fondamentale pour l'analyse de cette dimension), car lorsque nous avons traité la thématique sur les interactions nous nous sommes aperçue que cette question n'était pas pertinente. Le lecteur comprendra dans les pages qui suivent, le pourquoi de l'absence de cette question.

En fait, Anne est la seule à avoir pu citer un élément de l'histoire de cet espace virtuel : A l'origine le « Petit-Bazar » était un site pédagogique dans lequel les utilisateurs n'avaient pas besoin de s'identifier pour accéder.

3e DIMENSION : SÉLECTION SPONTANÉE OU REGROUPEMENT DES MEMBRES D'UNE COMMUNAUTE

Nous allons analyser maintenant cette dimension à partir des quatre indicateurs suivants :

- Intérêts des enseignants à devenir membres du portail ;
- Expériences technologiques antérieures à l'inscription au portail ;
- Formation continue aux TIC. Cours : « Outils collaboratifs du Portail Petit-Bazar » ;
- Adéquation avec l'esprit d'équipe sur le portail.

Premier indicateur : Intérêts des enseignants pour devenir membres du portail

En s'inscrivant sur le portail, les personnes interviewées ont témoigné d'« intérêts » nombreux et de différents niveaux.
En premier lieu reviennent les « ressources pédagogiques ». Ainsi, la première fois que Vero est allée sur le « Portail Petit-Bazar », elle cherchait des informations sur l'écriture cursive. Elle a remarqué, d'une façon générale que les ressources pédagogiques avec ou sans TIC sur le portail destinées à l'école enfantine, degré dans lequel elle enseigne, ne se trouvaient pas en grande quantité : *Il y a plus de choses pour les élèves plus âgés que pour les tout petits.*
Récemment, elle a consulté ce site car avait besoin de documents administratifs sur le Dispositif d'Encadrement des Suppléants et des Remplaçants (DESR). Elle devait remplir un dossier pour être titularisée l'an prochain.
Le récit de Betty illustre son intérêt à consulter le portail, au sujet des moyens pédagogiques dans les différentes disciplines comme le français, le graphisme, les maths, … Dans son récit, elle affirme clairement n'avoir jamais eu l'intention de demander d'aide en posant des questions sur ses pratiques avec ses élèves ou en dehors de la classe. En revanche, cette enseignante dit interagir à propos de ses pratiques professionnelles avec des collègues, mais en dehors du portail.
Quant à Sara, elle consulte cet environnement virtuel afin d'y saisir de nouvelles idées pour la préparation de sa classe : *Je trouve les ressources mises sur le portail, plus riches car elles sont souvent faites par des collègues.* Son intérêt se focalise plutôt sur des ressources à imprimer, à photocopier pour ses élèves. Elle admet n'avoir pas téléchargé de matériel pédagogique. Sara s'est rendu compte, lors de notre entretien, qu'elle n'avait jamais eu l'intention d'y puiser de ressources pédagogiques informatisées pour sa classe! Elle recherche spécifiquement du matériel traditionnel et déclare : *Je n'ai pas pensé à utiliser les ressources pédagogiques informatisées qui se trouvent sur le portail dans ma classe. Bien que j'aie les compétences technologiques, je crois qu'un jour je vais commencer à les utiliser.*
Le but de Laure en s'inscrivant sur le portail était la recherche de documents, plus spécifiquement d'exercices et d'évaluations sur la langue allemande, sa langue maternelle étant le français : *Bien qu'on ait déjà des ressources pédagogiques dans nos classes, j'y vais pour en avoir en plus, sur certains thèmes comme des exercices, des chansons, des poésies,… des pistes méthodologiques sur l'enseignement de la langue allemande.*
Quant à Anne, son intérêt va plutôt vers les mathématiques. Elle clique directement sur la rubrique « téléchargement » pour se renseigner sur les nouveaux petits programmes, sur *les activités pour réaliser des choses toutes bêtes comme l'addition, la multiplication, des choses comme ça ... Ce type de choses n'est pas très intéressant. Mais, ce sont les programmes de raisonnement mathématique qui m'intéressent le plus.*

Dans leurs récits, Anne, Sara et Laure expriment aussi leur prédilection pour les « articles ou nouvelles ». Selon Anne ces dernières sont mises à jour régulièrement.

Avec un peu de gêne, Laure admet n'avoir, pour l'instant, participé ni dans les forums, ni dans les nouvelles. En fait, elle souhaite surtout disposer d'un aperçu de ce qui se passe dans l'enseignement primaire à Genève avant de faire des commentaires.

Synthèse

L'analyse du premier indicateur : « Intérêts des enseignants à devenir membres du portail » montre que notre échantillon de personnes interrogées recherche en priorité de nouvelles idées, des informations et des ressources pédagogiques. Ces dernières ne doivent pas être nécessairement informatisées ! En fait, nos enseignantes souhaitent disposer de matériel traditionnel : exercices, chansons, dictées types, images à imprimer. C'est pourquoi sur le « Portail Petit-Bazar », une grande partie des informations est disponible dans le format PDF (*Portable Document Format*) afin que les lecteurs puissent les imprimer. Ce matériel, destiné à l'utilisation en classe, doit être nécessairement imprimé, puis photocopié.
L'analyse des entretiens montre également que seule Betty et Anne, cherchent du matériel pédagogique médiatisé comme des petits programmes téléchargeables.
Ces enseignantes fréquentent le portail en fonction de leurs besoins professionnels administratifs (formulaires, types de lettre, …).
Aucune n'a mentionné le besoin ou l'intérêt d'interagir, en posant des questions sur des thèmes ou des difficultés rencontrées dans l'exercice de leur métier. Pourtant, l'apprentissage dans une communauté se déroule à partir des problèmes concrets posés par un des membres, auxquels les autres se doivent de répondre, rapidement s'ils le peuvent (Dillenbourg *et al.,* 2003, p. 10-11).

Deuxième indicateur : Expériences technologiques antérieures à l'inscription au portail.

Commençons l'analyse de cet indicateur par la réponse de Laure sur ses expériences technologiques : *Je n'avais pas de compétence particulière en informatique avant de m'inscrire au Portail Petit-Bazar.*
Les expériences technologiques de Sara ne se limitent pas à l'utilisation d'Internet. Elle s'y est « mise », il y a 8 ans. Pendant sa formation en LME, elle a appris à créer un site. Cette enseignante utilise ses connaissances pour consulter le portail afin de saisir de nouvelles idées dans différentes disciplines : surtout en allemand (méthode Tambourine).
Vero se débrouille également assez bien en informatique. Elle ne se considère pas comme experte en la matière. On peut la définir comme **autodidacte**. En effet, elle déclare : *Je n'ai jamais fait de formation précise sur les usages des TIC, … Au fur et à mesure que je visitais le web, j'ai appris à y chercher de l'information. On peut dire : par habitude d'utiliser les ordinateurs, simplement.*
Elle préfère apprendre en découvrant, au fur et à mesure de ses besoins et utilise les TIC de manière restreinte comme la messagerie électronique pour prendre juste des rendez-vous ou pour envoyer les documents en ligne qu'elle a oubliés de photocopier.
Le récit d'Anne fait apparaître ses compétences d'autodidacte : *Je suis plus pour aller voir et me débrouiller par moi-même.* Elle était déjà familiarisée avec Internet avant même de s'inscrire dans le portail. Pendant ses études universitaires dans LME, elle y cherchait des séquences d'enseignement toutes faites.

Ses premières connaissances, Betty les a acquises lors de sa formation d'agent de voyages. Cette expérience l'a énormément aidée dans ses recherches sur le portail et sur Internet. Pour perfectionner son niveau, elle cherche à découvrir de nouveaux logiciels comme PowerPoint.

Grâce à lui, elle a réalisé des diaporamas illustrant certains thèmes ou exercices pour ses élèves.

Synthèse

L'analyse de l'indicateur : « Expériences technologiques antérieures à l'inscription au portail » a montré que pour interagir ou communiquer via le portail, chaque membre doit d'abord maîtriser le fonctionnement des outils : « Ce n'est qu'une fois que ces habilités techniques sont acquises que l'individu peut entrevoir la possibilité de participer à une interaction viable avec autrui » (Marcone, 2003, en ligne).
Quatre enseignantes de notre échantillon s'étaient autoformées aux TIC avant de s'inscrire dans le portail.
Debris (2002) emprunte à Dumazedier (1996) la définition de l'« autoformation » :

> phénomène qui exprime un désir de connaissance plus autogéré, plus indépendant du pouvoir des institutions sociales, quelles qu'elles soient : écoles, universités, entreprises ou églises. On peut définir l'autoformation comme une éducation systématique que l'individu se donne à lui-même, soit seul, soit en groupe. (http://www.espritcritique.fr/0407/index.html#article06, consulté le 25/09/06)

Cette autoformation par découverte sur le tas, dans la pratique, amène, quand le terrain le demande, à la *praxis* « ensemble d'activités qui effectuent transformations, productions, performances, à partir d'une compétence» (Morin, 1977, p. 157, cité par Chanal, 2000, p. 10).
D'ailleurs, le discours de chaque enseignante fait apparaître l'engagement individuel dans des recherches pour leur développement professionnel (autonomie professionnelle) (Lieberman et Miller, 1990, cité par Umayarami et Mulamurera, 2005, p. 141).
Leurs expériences technologiques permettent d'acquérir des connaissances, des compétences dont elles ont besoin pour apprendre à maîtriser leur métier. Le portail, les TIC et Internet constituent d'après elles, des outils très efficaces et une aide significative, pour les recherches documentaires principalement.

Troisième indicateur : Formation continue aux TIC. Cours : Outils collaboratifs du « Portail Petit-Bazar »

Depuis l'année scolaire 2005-2006 le cours « Outils collaboratifs du Portail Petit-Bazar » doit être obligatoirement suivi par les enseignants titulaires puisqu'ils ont été dotés d'un ordinateur par classe (voir chapitre V, p. 62).

L'analyse de cet indicateur montre que seulement Laure a suivi ledit cours.
Elle a appris à naviguer sur le web en peu de temps pour consulter les différentes rubriques. Elle a eu également la possibilité de devenir membre du portail. Vu les avantages, elle a décidé de s'y inscrire et ajoute : *Heureusement, que j'ai eu ce cours là ! Car le portail est assez vaste, très vaste ! Mais, quand même, j'arrive à me retrouver là-dedans quand je cherche des documents en allemand, en math, en géographie, …*

Les quatre autres enseignantes de notre échantillon n'ont pas estimé nécessaire de suivre le cours, car comme écrit dans le passage sur l'indicateur précédent, elles s'étaient déjà autoformées aux TIC.
Maintenant, qu'Anne suit une formation pour obtenir un master en technologies éducatives, elle se rend compte de l'importance d'insister sur la présentation du « Portail Petit-Bazar » aux enseignants qui ni possèdent que de faibles connaissances dans les TIC. Selon elle, la

lecture du portail n'est pas aisée, par exemple dans le menu du côté gauche, il n'est pas facile de trouver les informations : *D'ailleurs, on va trouver quoi ? Et où ? Les nouvelles, ça veut dire quoi ? En fait dans les nouvelles, il y a presque tout le contenu du site. Donc, si tu ne le sais pas, tu ne vas pas y aller forcément. Puis après, on a encore d'autres menus ailleurs qui font qu'on ne sait plus où chercher. Dans la page d'accueil, il y a tellement de liens que c'est un peu « embrouillant » partout.*
Pour sa part, Betty dit avoir suivi le cours *Hot Potatoes de la formation MITIC*. A son sujet, elle regrette le fait que : *les gens aient eu des problèmes de manipulations de base comme cliquer sur le bouton droit ou gauche de la souris et ce genre de choses.* Elle a estimé qu'ils retardaient la classe. Raison pour laquelle, elle a décidé d'apprendre seule à utiliser ce logiciel afin d'avancer plus vite. Malgré le manque de temps, Betty se montre avide : *La classe en elle-même me prend beaucoup de temps et du coup, je n'ai pas pu mettre en place d'exercice en Hot Potatoes. Mais, ce logiciel fait partie des choses que j'aimerais vraiment faire, car il est génial !!*
Sara regrette de n'avoir pas eu les occasions de mettre en pratique sur le portail ses connaissances technologiques, acquises lors de sa formation universitaire.
Vero ajoute ne pas souhaiter suivre de formation en TIC car, au moment de se servir de ses connaissances, elle se rend compte qu'elle les a oubliées.

Synthèse

Les apprentissages de Laure dans les TIC, spécifiquement dans l'utilisation du « Portail Petit-Bazar », lui permettent de développer de nouvelles compétences, voire une nouvelle dynamique professionnelle (Dillenbourg *et al.,* 2003, p. 16).
Pour sa part Anne insiste sur le fait que les apprentissages mentionnés par Laure, doivent être à la portée des enseignants qui ont de faibles connaissances dans les TIC.
A ce sujet, Wenger (2005) écrit: « L'enseignement n'entraîne pas l'apprentissage » (p. 288). Il continue : « L'apprentissage est un processus permanent et émergent, susceptible d'utiliser l'enseignement comme une de ses nombreuses ressources » (p. 289).

La plupart de nos interlocutrices dispose de la capacité de s'autoformer. Certaines comme Betty, Sara et Vero expriment leur regret d'avoir tendance à oublier les compétences technologiques apprises, car elles ne les sollicitent pas au quotidien.
Nous constatons donc que le manque de pratique minimise l'apprentissage dans les TIC ; il freine les intervenants, non seulement à communiquer et à interagir, mais aussi à donner du sens à leurs possibles actions sur le portail.

Quatrième indicateur : Adéquation avec l'esprit d'équipe

Betty, Laure et Vero ressentent l'atmosphère qui règne sur le « Portail Petit-Bazar » comme plutôt sympathique, et ouvert au partage. Pour elles, l'ambiance n'est celle ni de la compétition, ni de l'individualisme, mais il n'y règne pas non plus un esprit d'équipe.
Seule Anne, se limite à dire *qu'on peut difficilement interagir dans le portail*.
Quant à Sara, nous n'avons pas lors de l'entretien traité cet indicateur avec elle.

Synthèse

Chez Rheingold (1995), les partisans des CV professionnelles considèrent que les liens entre leurs membres passent davantage par le partage de l'intérêt mutuel que par l'expression de sentiments. Vero déclare : *Je crois qu'ils [les formateurs du SEM-Formation] font vraiment dans un esprit de recherche des choses intéressantes pour les faire partager.*

Nous allons maintenant nous intéresser à la participation sur le portail, pour ainsi, évaluer si ce dernier, notre objet d'étude, a atteint son objectif d'inciter les enseignants à la collaboration, à la mutualisation, au partage des ressources pédagogiques (dans des espaces physiques ou virtuels). Pour cela nous allons aborder trois dimensions : échanges réciproques, pratique partagée et gestion des connaissances.

4e DIMENSION : ECHANGES RECIPROQUES

L'analyse des informations recueillies autour d'« Echanges réciproques sur le Portail Petit-Bazar » a permis d'identifier une série d'informations.

Nos interlocutrices évoquent le « besoin de temps » pour pratiquer des « échanges de savoirs » ou « échanges non marchands » et pour « mettre à disposition » de leurs collègues des ressources sur le portail. En fait, l'ensemble des témoignages montre qu'elles ne participent presque jamais, car elles « ne se sentent pas à l'aise ». C'est aussi une question de « disponibilité », disent-elles.
Laure reconnaît être davantage en situation d'observation : *J'ai envie de savoir un peu comment cela se passe, le rapport entre les collègues. Je ne me sens pas sûre de moi pour y participer. Ce n'est pas vraiment de la crainte,… je n'ai pas envie d'arriver avec mon franc parler comme on dit, et dire : Voilà ! Je fais comme ci ou comme ça.* Cette enseignante aimerait tout d'abord connaître la « culture avec connotation fonctionnelle » du « Portail Petit-Bazar », voire de son école, avant d'y participer.
Bien qu'elle élabore des activités pédagogiques pour sa classe, elle ignore si ses travaux sont d'un niveau digne de figurer sur le portail. Selon cette enseignante de la division moyenne, ses collègues (novices ou expérimenté-e-s) n'utilisent le portail que de manière passive.
Quant à Sara, elle admet aussi ne pas participer, mais pour d'autres raisons. A la crainte de publier des informations de niveau insuffisant s'ajoute sa méconnaissance de l'outil. Elle croit avoir besoin d'un mot de passe. Elle va contacter les formateurs pour se renseigner.
Durant notre entretien, Vero évoque à plusieurs reprises « se sentir mieux » en interagissant en face-à-face. Elle dit se sentir plus sensible au fait d'aller dans les classes de ses collègues, observer « ce qu'ils font et comment ils le font », puis échanger ensuite, « des savoirs », « des savoirs faire », directement sur place.
De temps en temps, Vero, organise des rencontres en présentiel avec ses collègues qui travaillent dans d'autres écoles afin de discuter de leurs pratiques, des problèmes qu'ils rencontrent. Ils en profitent aussi pour échanger des ressources pédagogiques : fiches de travail, méthodes d'enseignement, exercices types, chansons, …
Elle a conscience de ne pas avoir enrichi le portail, de se limiter à un rôle de consommatrice d'informations, d'idées, de ne pas y échanger avec ses collègues parce qu'elle ne connaît pas les manipulations nécessaires pour le faire. Et parce que ce n'est pas son mode d'interaction privilégié. Vero estime que l'usage du portail n'est pas très répandu.
Elle pense également que certains collègues le consultent par obligation, car il fournit de la documentation non pédagogique tel le formulaire de commande pour l'économat, …
Ce dernier sujet sur la documentation administrative est aussi évoqué par Betty: *C'est ce qui pose justement problème à certains collègues. Car ils ne sont pas à l'aise en informatique, ils ne savent jamais comment faire pour aller chercher cette information là. Ce n'est pas évident pour eux.*
Par rapport à la participation de ses pairs, Betty déclare : *A ma connaissance, aucun de mes collègues, même ceux qui ont de la bouteille dans le métier, n'a écrit sur le portail. […]*

Sinon, donner vraiment des documents, du matériel que chacun ou chacune de nous a fabriqué : Non, ça personne ne l'a fait.
Betty échange ses travaux avec des collègues, mais en dehors du portail, en présentiel comme Vero. Cela ne lui pose pas de problème. Mais, de là à les publier sur le portail, elle dit ne pas « se sentir à l'aise » pour le faire. Elle croit avoir l'impression d'être prétentieuse : *J'ai plein de choses à vous donner ! Ou, je suis sûre de moi, c'est pourquoi je l'y mets parce que c'est bien !!* C'est à ce niveau que cela la gêne. Betty pense à ses collègues qui ont atteint la trentaine ; avec « de la bouteille », et croit qu'ils vont trouver ses travaux « nuls ». Bien que son mari, lui aussi enseignant du primaire à Genève, l'encourage à publier, elle ne le fait pas.

Comme Vero, Anne admet avoir plus souvent tendance à « prendre de l'information » car elle ne possède pas d'espace pour publier. En outre, étant donné qu'elle n'exerce pas encore son métier, elle a peu de choses à y apporter, à « mettre à disposition ». Raison pour laquelle, étonnée, elle déclare : *Je ne sais pas comment m'y prendre. Je ne sais pas vraiment comment je pourrai y mettre des ressources. Je sais mettre des nouvelles, je sais participer aux forums, mais je n'ai pas de contenu et de choses à partager.*
Après ses courtes expériences dans l'enseignement, Anne estime que ses confrères possèdent plus de ressources pédagogiques à échanger sur papier que sur ordinateur. Grâce à ses études en technologies éducatives, elle envisage de rendre public sur le portail, le matériel qu'elle élaborera quand elle assumera la responsabilité d'une classe.

Synthèse

L'analyse de cette dimension met en exergue le souhait de deux personnes de notre échantillon (Laure et Anne) de s'insérer d'abord dans la culture avec connotation fonctionnelle du portail. Ainsi, Anne : *Je ne sais pas comment m'y prendre.* Nous constatons ainsi le besoin exprimé par certains membres, d'une phase d'observation pour connaître la tonalité des échanges, les modes d'interaction, le style employé, etc., avant de participer sur le portail.
Dillenbourg et ses collègues (2003, p. 19) parlent de représentations partagées de l'activité à laquelle un groupe de personnes est confronté :

> Il ne s'agit donc pas de se comprendre mutuellement à 100%, mais simplement de se comprendre assez pour réaliser la tâche commune. La culture résulte de l'adaptation du groupe à la tâche. Elle acquiert en cela une connotation fonctionnelle qui la distingue de la connotation historique du concept de culture utilisé au plan social.

L'analyse des informations de nos interlocutrices concernant l'indicateur « disponibilité pour échanger » concorde assez bien avec celle de Nonncke, Preece et Andrews (2004) qui ont montré que la participation active des membres sur une CV consomme du temps,
Le manque de disponibilité à s'impliquer dans les différentes activités qui ont lieu sur la CV corrobore la faille de la faible participation de ses membres. Dans leurs études, ces auteurs affirment qu'une CV intègre également dans son fonctionnement des personnes qui suivent les débats, mais n'y participent pas, comme c'est le cas d'Anne encore non enseignante. Ces membres, ils les qualifient de *lurkers.*
Les membres qui lisent les messages ou des informations, sans participer, constituent des *passagers clandestins*. Nous estimons que notre échantillon en contient pour plusieurs raisons. Nos interlocutrices admettent ne pas se sentir à l'aise pour interagir et rendre publics leurs savoirs, ne pas savoir éditer ou publier sur le portail, ne pas diffuser leurs travaux car elles pensent qu'ils ne sont pas « bien » faits pour oser les publier et aussi parce qu'elles

remarquent que leurs collègues qui ont « de la bouteille » ne le font pas, non plus. En revanche toutes affirment consulter le « Portail Petit-Bazar » soit pour obtenir de la documentation pédagogique, soit pour rechercher des données administratives.
Ce dernier intérêt, nous l'avons mentionné dans la dimension : Sélection spontanée ou regroupement des membres d'une communauté (p. 95).
Nonncke et ses collègues ont également analysé le comportement des membres qui jouent le rôle des *passagers clandestins* ou d'*observateurs*. En fait, ils permettent aux actifs d'être perçus et reconnus pour leurs apports.
En guise de conclusion, ces chercheurs parlent de la masse manquante, tout en se référant aux membres *lurkers, passagers clandestins ou observateurs* d'une CV.
Quant à Wenger et al. (1999), ils les nomment : *membres fantômes*. Ces derniers sont considérés comme des *avoirs* ou *sources* potentielles des contributions possibles sur la CV.

En effet, bien que les personnes de notre échantillon n'échangent pas de savoirs, de ressources, elles entretiennent malgré tout un lien social potentiel entre les personnes qui fréquentent le portail. Cette sorte de veille leur permet de rester au courant sur ce qui se passe au sein de cet espace pédagogique, pour maintenir ainsi la possibilité de devenir membres actifs, à un moment donné (Ferrary et Pesqueux, 2004).

5e DIMENSION : PRATIQUE PARTAGEE

Nous continuons notre analyse par la dimension « pratique partagée » d'une CoP ; celle-ci s'apprécie à l'aide de trois indicateurs :

- Elaboration des ressources
- Règles de fonctionnement
- Communication via la messagerie interne du « Portail Petit-Bazar »

Premier indicateur : Elaboration des ressources

Les données récoltées montrent que les cinq enseignantes ont l'habitude de travailler ensemble avec leurs collègues de la division scolaire respective. Elles élaborent ou co-construisent du matériel pédagogique, à partir d'une idée, comme le dit Vero. Elles se réunissent en fonction des situations ou des cas à régler. Elles ne traitent pas seulement des problèmes de leurs pratiques professionnelles, mais aussi des difficultés entre élèves si nécessaire. Elles cherchent également des solutions en tenant compte des parents et des élèves plus âgés.

Deuxième indicateur : Règles de fonctionnement

Les enseignantes établissent également des règles de fonctionnement, ainsi Laure nous explique *: Quand il y en a une parmi nous qui trouve quelque chose de bien que ce soit dans le « Portail Petit-Bazar » ou dans un autre site, on le dit. On dit ce qu'on a trouvé. Elle nous en fera profiter. Cela, c'est sûr. Pour l'instant, je n'attends rien en particulier. Quand on a des choses, on les partage. (On dit merci bien sûr, sans attendre plus).* Cette conception du « partage du savoir » se prolonge jusqu'à la recherche dans les livres.
Betty parle de « complémentarité »: *Je me propose de les aider en informatique. Il y a une collègue qui est très artiste; tout ce qui est artistique, c'est elle qui nous « coache ». Du coup, on est très complémentaire, c'est « super » à ce niveau là.*

Betty nous informe également que dans son école, si elle a un problème, elle demande à une de ses collègues de l'aider. Cette dernière lui propose des solutions ou lui donne des « trucs », en d'autres termes, des ressources.
Avec regret, les cinq enseignantes soulignent n'avoir communiqué à aucun moment via le « Portail Petit-Bazar » lors de leurs travaux en groupe. Pour elles, il est plus pratique de le faire en face-à-face, étant donné que certains collègues ne sont pas à l'aise. Betty ajoute toutefois : *Pour quelqu'un qui est dans une école où on collabore très peu, le portail est l'outil idéal pour collaborer.*
Vero, elle, affirme toujours préférer le contact direct avec les personnes de son entourage.

Troisième indicateur : Communication via la messagerie interne du « Portail Petit-Bazar »

L'examen de cet indicateur montre qu'aucune enseignante n'utilise la messagerie interne du portail. Nous avons donc cherché à en connaître les raisons.
Laure répond avec étonnement : *Je ne savais pas que j'avais une messagerie privée sur le portail. En tout cas, je ne l'ai pas encore utilisée. Je me demande si je ne l'ai pas oubliée.*
En revanche, Sara, Vero, Betty et Anne connaissent bien l'utilisation de la « messagerie interne du portail » et même si elles ont reçu des messages**,** elles n'y ont pas répondu. Elles ne l'utilisent presque jamais car elles communiquent avec leurs collègues de l'école où elles travaillent ou d'autres écoles via leur « messagerie externe/privée ».
Vero ne voit pas tellement la nécessité d'envoyer des courriels à ses collègues, car elle les rencontre tous les jours à l'école.
Pour Betty, voir ses collègues connectés sur le portail « la fait plutôt sourire », elle se dit, *Tiens ! Je ne suis pas la seule à aller chercher des choses [dans le portail]*. Elle n'a pas envie de leur envoyer de messages. Peut-être, est-ce dû au manque de temps ?

Pour sa part, Anne se demande si les membres du portail savent qu'ils peuvent utiliser la messagerie interne du portail. Elle n'essaie même pas de les contacter à l'aide de ce moyen**.** Selon Anne, ils ne lisent même pas leurs messages car il y a un manque de visibilité à l'écran : *En fait, sur le portail, à côté du login [nom de l'utilisateur], il y a un petit « truc » qui marque zéro. Ce « truc » indique aussi si vous avez un message. Mais, il n'est pas assez visible.* Elle suggère l'installation d'un texte sonore du genre : « Attention vous avez un message ».

Synthèse

Plusieurs études (Hampton et Wellman, 2002) ont montré que les TIC, pour autant qu'elles répondent à un besoin social, peuvent très bien renforcer les liens de proximité. C'est pourquoi, des auteurs tel Marcotte (2003) conseillent aux personnes qui ont acquis les habilités techniques, de s'approprier la culture des utilisateurs de ces environnements, pour connaître les règles de fonctionnement, les normes et valeurs, les règles de courtoisie élémentaires propres à ces espaces, ce qui est admissible ou non, la façon d'amorcer une discussion, etc., afin d'y s'intégrer de manière satisfaisante.

Les propos de nos interlocutrices, au sujet de l'indicateur « élaboration des ressources » montrent qu'elles interagissent avec leurs collègues d'école sur leurs pratiques professionnelles, tout en cherchant des solutions aux difficultés rencontrées dans leurs pratiques professionnelles ; voire dans des difficultés rencontrées entre élèves. Lors de ces échanges, elles co-construisent également du matériel pédagogique.

Nous constatons alors que dans les échanges en face-à-face ou en présentielle les enseignants prennent au moins connaissance des arguments de chacun, peuvent par la suite échanger sur leurs pratiques et les confronter pour déboucher sur une formalisation écrite (réification, voir p. 35).
Cette interdépendance entre enseignantes et leurs collègues d'école montre leur implication mutuelle dans un effort de coordination afin de réaliser une tâche (collaboration, voir p. 47)

En revanche, l'analyse de l'indicateur « règles de fonctionnement » fait nettement apparaître que ces interactions de pratiques professionnelles sont presque inexistantes sur le « Portail Petit-Bazar ». Les cinq enseignantes soulignent n'avoir communiqué à aucun moment via le portail. Plusieurs études ont montré qu'à distance, il est plus difficile de créer des relations stables fondées sur une convivialité ressentie par chacun des membres du groupe. Il est aussi difficile de les encourager à continuer les échanges entamés, voire les engager dans l'élaboration d'une activité ou projet. Rien ne pousse les participants à interagir via les TIC. A tout moment, ils peuvent effacer des écrits, des messages, voire éteindre leur ordinateur (Daele, 2006).

D'après les témoignages des institutrices, il semble que le portail ne leur offre pas le cadre où elles peuvent créer des liens interpersonnels porteurs d'opportunités riches de valeur ajoutée (économique, social, psychologique et notamment de connaissance).

C'est pourquoi les gestionnaires du « Portail Petit-Bazar » devraient prolonger les efforts qu'ils réalisent déjà pour continuer à entretenir un climat favorable à la confiance mutuelle, à la cohésion sociale ou au sentiment d'appartenance au groupe afin de faciliter ces relations interpersonnelles et soutenir les interactions sociales (Kreijns, Kirschner et Jochems (2002). La sociabilité est donc définie par des caractéristiques perçues de l'environnement que ces auteurs appellent *social affordances*.

A la suite à l'analyse de l'indicateur : « Communication via la messagerie interne du Portail Petit-Bazar », nous concluons que ce média ne permet pas aux personnes de notre échantillon d'établir des relations, interactions ou liens sociaux, soit parce qu'elles ignorent qu'elles peuvent avoir recours au portail, soit parce qu'elles ont la possibilité de pratiquer le face-à-face, ou de se servir de leur propre messagerie externe.
En effet, les outils de communication synchrone et asynchrone, telle la messagerie, varient significativement ; les problèmes techniques ne sont pas pour autant absents. Les difficultés techniques, dues à la nature du support rencontré, motivent la communication classique physique entre les utilisateurs. Certains qui communiquent aisément via le « Portail Petit-Bazar » pensent que leurs collègues ne sont pas aptes ; en conséquence, ils n'essayent même pas de communiquer par ce moyen.
Face à une telle constatation, nous avons envoyé un message à Laure qui nous a répondu avoir appris à communiquer via la messagerie interne du portail.

6e DIMENSION : GESTION DES CONNAISSANCES

L'analyse des réponses montrent que malgré certains propos réservés, les enseignantes semblent plutôt motivées pour « produire du contenu » dans le « Portail Petit-Bazar ».

Anne se considère comme un membre un peu particulier. A présent, elle possède de très bonnes connaissances en matière de technologies éducatives et dispose de temps pour

produire du contenu. Ce qui lui manque, c'est un peu plus d'expérience dans le métier pour pouvoir apporter des ressources avec de la valeur ajoutée. Elle a quand même édité une nouvelle au sujet de laquelle elle explique : *Mon but était de trouver des enseignants pour ma recherche. Pour cela, je devais faire un texte qui soit bien conçu pour les enseignants et avec envie qu'ils me répondent. Alors, il est vrai que je n'ai pas juste écrit et envoyé. J'ai réfléchi à ce que j'allais mettre là-dedans. Je pense que ça dépend du type de message qu'on veut mettre. Certains prennent le temps d'y réfléchir.*
Il est intéressant de relever qu'Anne tient compte non seulement de la production de contenu, mais aussi de l'entretien et de l'amélioration qui a suivi : *Pour y contribuer, il faut non seulement être un enseignant qui est d'accord de donner du temps pour mettre à disposition des choses sur le portail, mais aussi, il faut qu'il connaisse un peu les technologies pour pouvoir les y mettre. Je pense que les enseignants qui ont le temps, il y en a un certain nombre, mais ce n'est pas énorme et les enseignants qui savent sur les technologies ne sont pas en quantité énorme, non plus. Ceux qui ont les deux qualités, finalement c'est une quantité d'enseignants un peu restreinte et peut-être pas assez pour faire tourner un site.*

Betty aime aussi l'idée de produire du contenu pour le portail. Si elle n'a jamais écrit, c'est par manque de temps. Elle nous dit qu'une fois prise par ses recherches sur le portail, elle ne pense pas forcément à écrire.

Vero se montre un peu réticente sur la réussite de ce travail collaboratif, car, selon elle, l'échange de documents au sein des écoles ne se fait pas forcément. En général, Vero n'aime pas interagir via les TIC. Lire à l'écran la fatigue visuellement, elle préfère les livres. Bien qu'elle n'aime pas trop les nouveaux outils technologiques, elle et ses collègues de l'école ont proposé un projet sur la visite d'un musée à publier sur le portail. Le thème était l'art brut. Elle déclare : *Voilà ! Ce travail est une forme de transmission de l'information, d'échange des connaissances.* Mais, elle ne le trouve ni dans le Swiki de son école, ni dans la partie musée du portail.

Pour travailler correctement dans la production de contenu, Sara propose d'installer sur les ordinateurs des écoles le logiciel Word parce que *le logiciel StartOffice, je le trouve très mauvais. Je déteste ça. Je l'utilise seulement en urgence quand j'ai juste quelque chose à faire comme une lettre à écrire. Mais, pour tout ce qui est tableaux, on ne peut jamais le faire ici à l'école. Puis, on a besoin de faire des tableaux pour concevoir des évaluations. Dès qu'on veut faire quelque chose sur StartOffice, du coup, cela devient compliqué.*

Synthèse

D'après, Bagazzi et Dholakia (2002, p. 4) la communication fondée sur le texte dans des environnements numériques constitue la force formatrice et constructrice de l'évolution, de la croissance et du bon fonctionnement de la CV. C'est pourquoi, les membres de ce type d'environnement doivent disposer non seulement d'outils pertinents pour collaborer convenablement à un projet, à des actions collectives, mais aussi trouver du temps et un bénéfice pour collaborer. A titre d'exemple, on peut citer les recherches d'Ardichvili *et al.,* (2003) au sujet des « bénéfices aperçus » des *communautés de pratique* : Ces dernières doivent servir d'*encyclopédies* toujours disponibles à consulter si besoin. D'après les propos de Vero, on constate qu'elle ne perçoit pas le bénéfice à produire du contenu : *Nous avons fait un projet avec quatre classes, sur une sortie à un musée. Le thème était l'art brut. […] Tout ce travail devrait être sur la partie d'Art Plastique du « Portail Petit-Bazar ». […] Je crois*

avoir vu notre travail l'année passée. Je ne sais pas s'ils enlèvent les travaux au bout d'un certain temps, car cette année, je suis allée le voir mais je n'y ai rien trouvé.
En plus, mon école a un espace sur le Swiki du portail. Il n'est pas là-dedans, non plus. Notre travail devrait être soit dans la partie musée, soit dans la partie école, mais dans aucune des deux je n'ai rien trouvé. En revanche, je trouve d'autres projets faits par d'autres enseignants les années précédentes.
Par ailleurs, Chauvet et Guetty (en ligne : consulté le 15/11/06) ont montré que la linguistique occupe une place importante dans la gestion des connaissances. La langue, les mots et le style d'écriture motivent la majorité des membres à participer aux discussions, à partager des informations, à créer et entretenir des liens. Ces mêmes auteurs considèrent la communauté virtuelle comme :

> un lieu d'accès à des connaissances car elle développe, d'une part, un contexte d'échange qui sous-entend des flux internes et externes de connaissances (Bouty, 1996), et, d'autre part, elle dispose d'un réservoir de connaissances à travers des bases de données types.

La suite du texte porte sur la dimension « développement professionnel des enseignants ». Le but consiste à évaluer si notre objet d'étude a atteint un autre de ses objectifs : « Offrir à l'enseignant tous types d'informations et de ressources pédagogiques et technologiques (Swikis) qu'il pourrait adapter à sa guise pour assurer ainsi de nouvelles manières de travailler, par exemple, l'utilisation des TIC en classe ».

7e DIMENSION : DEVELOPPEMENT PROFESSIONNEL

Savoir comment le « Portail Petit-Bazar » soutient le développement professionnel de ses membres constitue également une priorité à examiner. Trois indicateurs vont nous permettre d'analyser cette dimension :

- Représentations des enseignantes sur les objectifs du « Portail Petit-Bazar »
- Utilisation de l'ordinateur en classe avec les élèves
- Un seul ordinateur par classe

Premier indicateur : Représentations des enseignantes sur les objectifs du « Portail Petit-Bazar »

Parmi les représentations de nos interlocutrices sur les objectifs du « Portail Petit-Bazar » citons : créer et mettre à disposition une base de données pédagogiques et administratives, informer sur les nouveautés pédagogiques, être le lieu de partage des expériences dans le métier, transmettre des informations officielles sur l'enseignement primaire à Genève, c'est-à-dire, en résumé, être un outil de communication performant.
Au sujet de la « base de données pédagogiques », Anne souligne : *Il est vrai que disposer d'un portail permet d'avoir certains logiciels ou certaines activités qui demandent l'accès à Internet, aux médias en général. C'est-à-dire des activités avec les technologies et non pas forcément des activités sur les technologies.*
Elle évoque l'importance du portail surtout pour les enseignants qui débutent et n'ont pas encore élaboré de matériel pédagogique. Le « Portail Petit-Bazar » est une bonne source pour qu'ils puisent ce matériel.

Betty qui parle de banque d'échanges et non de base de données, rejoint le point de vue d'Anne : *Le but principal du portail est de mettre à disposition des enseignants les différents matériaux comme celui des maths, de français, ...*
Pour Vero, la « base de données pédagogiques » permet aux membres du portail : *de se renouveler dans leurs pratiques professionnelles en leur apportant de nouvelles idées, en leur permettant de voir ce que d'autres collègues font ; incitant ainsi les enseignants à ne pas rester cloisonnés dans leurs manières de faire de l'enseignement.*
Laure signale que dans cette base de données, on trouve *une expérience pédagogique ou de vie d'une école qui pourrait inspirer les autres.*
Pour Sara, cette base enrichit les ressources pédagogiques traditionnelles fournies par le DIP.
Selon Betty la « base de données administratives » permet aux membres de trouver toutes sortes de documents officiels du DGEP (Direction Générale de l'Enseignement Primaire) tels des formulaires de commande, des documents d'administration, …
Dans son discours Betty évoque sa représentation du portail, *outil de communication de la hiérarchie vers nous via le Portail Petit-Bazar, la direction peut nous transmettre les nouvelles circulaires, les nouvelles informations. […] Je ne l'ai jamais vu comme retour possible pour l'enseignant vers d'autres enseignants.*
A ceci, Vero ajoute : *L'objectif du portail* est *d'informer les enseignants s'il y a des nouveautés dans l'enseignement primaire, s'il y a des semaines à thème.*

Deuxième indicateur : Utilisation de l'ordinateur en classe avec les élèves

Trois enseignantes seulement s'en servent avec leurs élèves, Sara, Betty et Laure. Quant à Anne, il faut rappeler qu'elle ne travaille pas encore dans l'enseignement car elle suit une formation en technologies éducatives.
Il est important de comprendre ici que quand Vero parle de l'utilisation de l'ordinateur avec ses élèves, elle exprime son inquiétude face à la gestion de sa classe. En effet, elle sait qu'elle devra réfléchir à gérer ses élèves différemment. Dans les cours de ses collègues utilisant les TIC, elle a constaté que *l'ordinateur était souvent plus source de problèmes que d'apprentissage.*
Malgré cela, elle envisage de pratiquer l'ordinateur avec ses élèves dès l'année prochaine. Elle aura une classe de deuxième primaire. Mais, comme elle le souligne : C'est à voir !
L'analyse des réponses de Sara montre qu'elle l'utilise avec ses élèves pour qu'ils apprennent à taper de petits textes. Elle achète des CD-Rom sur le français, les maths, afin qu'ils puissent apprendre en jouant. Mais, elle ne se sert pas des TIC pour réaliser d'autres activités comme Betty.
C'est Betty la plus convaincue ; elle a créé des feuilles de route : *Dans ces feuilles, les enfants ont des tâches à réaliser avec les ordinateurs comme des additions à faire avec l'aide d'un petit train. Il y a plein d'activités de ce genre que l'enfant peut faire. Il apprend en jouant, en fait.* Elle souligne que des jeux ont été installés par le Service Ecole-Médias de l'enseignement primaire (SEM-Formation). Elle s'exprime avec enthousiasme : *Pour les enfants, ça leur parle. Dès que, c'est à l'ordinateur, ils aiment ça. Ces jeux leur donnent des envies. Même, les mauvais lecteurs vont essayer de les faire parce qu'ils vont les faire à l'ordinateur et c'est ça la grande différence.* Elle emploie les ordinateurs même avec les petits de quatre à huit ans. Elle joue le « rôle d'aide » seulement, car les élèves se débrouillent tout seuls. Au niveau de l'utilisation, ils ne rencontrent aucun problème. Presque tous se servent d'un ordinateur à la maison. L'avantage, dit l'enseignante, est qu'ils se sentent en autonomie.
Betty utilise le traitement de textes ou les diaporamas en PowerPoint pour préparer ses cours. A l'aide de la photo numérique, elle réalise des activités comme un cahier de vie où elle et ses

élèves placent tout ce qui se passe pendant l'année scolaire : *Du coup, on fait souvent des pages de récapitulation en utilisant des photos pour expliquer un peu mieux aux parents nos buts, nos objectifs des sorties, par exemple. Ainsi, ils ont aussi les idées plus claires de ce qui se passe à l'école.*
Betty aime travailler de cette manière-là. Par ailleurs, elle fait aussi allusion à certains collègues qui maîtrisent mal l'outil : *A ma collègue de l'école, j'ai installé deux ou trois jeux pour les tout petits. Je lui ai montré les jeux. Puis, elle a commencé à les explorer et au bout d'un moment, elle a fermé l'ordinateur, car cela n'allait pas. Il est dommage qu'elle ne se sente pas à l'aise pour les mettre en pratique dans sa classe.*

Vero, elle, n'utilise délibérément pas l'ordinateur avec ses élèves car elle pense *qu'à cet âge-là, ils ont d'autres choses à apprendre avant d'aller sur l'ordinateur. De plus, ils ont aussi des ordinateurs à la maison, ils passent beaucoup de temps devant les écrans. Il me paraît plus important que les élèves soient dans un rapport social, en tout cas à cet âge-là.*

Troisième indicateur : Un seul ordinateur par classe

Nous avons eu confirmation que chaque classe disposait d'un ordinateur. Mais, toutes les enseignantes estiment qu'une seule machine n'est pas suffisante. A ce propos, Sara dit : *Dés qu'on veut écrire un texte, il y a vingt élèves qui veulent « passer » à l'ordinateur. On met un temps fou pour que chaque élève puisse taper sur l'ordinateur.* Vero dit *qu'elle doit gérer la classe différemment.*

Synthèse

L'analyse sur la représentation du « Portail Petit-Bazar » révèle que ce dernier a atteint son objectif : *Offrir à l'enseignant tous types d'informations et de ressources pédagogiques et technologiques (Swikis) qu'il pourrait adapter à sa guise pour assurer ainsi de nouvelles manières de travailler en classe, par exemple, l'utilisation des TIC.* En effet, nous avons mis en évidence dans notre cadre théorique que dans tout environnement virtuel chaque individu possède ses propres objectifs et que les activités s'y déroulent à la jonction des intérêts de chacun. Il semblerait qu'un environnement virtuel ne fonctionne pas de cette manière-là, et portant, l'objectif commun demeure bien présent.

Par ailleurs, un autre objectif du portail est d'*inciter les enseignants à l'utilisation des TIC en classe.* A ce sujet seule Vero a exprimé son désaccord. En revanche, Betty évoque que leur utilisation permet à chaque élève de travailler à son rythme et de devenir autonome dans son apprentissage. Dans ce contexte, chaque élève ou chaque groupe d'élève dispose d'une autonomie non négligeable et l'enseignant joue davantage le « rôle d'aide ». Cette enseignante aborde aussi l'aspect ludique des TIC. Les personnes de notre échantillon nous ont fait sentir que les nouvelles technologies attirent les élèves qui souvent sont ainsi mieux motivés pour apprendre et pour progresser ; Betty dit : *Pour les enfants, ça leur parle. Dès que, c'est à l'ordinateur, ils aiment ça. Ces jeux leur donnent des envies.*

L'analyse des informations, fournies par nos interlocutrices, sur le troisième indicateur « un ordinateur par classe » montre qu'elles sont réservées. Ainsi, les enseignantes, surtout Sara et Vero, signalent les difficultés liées à la gestion de la classe à cause de l'ordinateur. En effet, Vero ne sait pas comment évaluer le niveau d'apprentissage de chaque élève. Par ailleurs le maintien de la discipline s'avère plus délicat.

8e DIMENSION : RESEAU OU COMMUNAUTE

Nous allons maintenant analyser si les membres du « Portail Petit-Bazar » ont conscience de faire partie d'un réseau ou d'une communauté d'enseignants, et dans quelle mesure.

Selon Betty et Laure très peu d'enseignants se connectent. Elles voient presque toujours affichés les mêmes noms d'utilisateurs connectés lorsqu'elles consultent le portail. Elles ont aussi remarqué que ceux qui publient ou éditent sont toujours les mêmes.
A ce propos, Sara ajoute : *Je pense à un système donnant-donnant [...]. La réalité est qu'il y a beaucoup de gens qui profitent du portail. Moi, entre autres, je n'ai jamais rien mis dessus.* En même temps, elle souligne l'importance de pouvoir disposer d'un endroit où trouver des matériaux qui l'aident dans ses pratiques professionnelles.
Pour sa part, Anne évoque: *Il y a peu de communication sur le portail. Dans une salle de maîtres les enseignants font des échanges, entre deux portes aussi, c'est-à-dire, entre deux salles de classe qui sont voisines, mais là sur le portail, il n'y a pas de possibilités d'échanger.*
Anne, qui a présenté une contribution sur les « nouvelles », considère que le portail s'apparente davantage à un réseau, car cet environnement virtuel ne donne pas la possibilité de dire juste un mot afin de faire connaissance avec la personne connectée en même temps qu'elle, par exemple. Elle propose d'installer un « chat » ou un « shoutbox » ou « mini-chat ».
Quant à Betty, elle déclare : *La communauté, je l'ai crée avec d'autres enseignants comme mes ex-camarades d'études, car nous nous rencontrons régulièrement. Là, on est en communauté parce qu'on échange vraiment des choses, on se donne des « trucs », on s'apporte beaucoup. Autant au niveau matériel comme les ressources, autant avec nos expériences, nos problèmes. Quand on a des problèmes, on se parle, on explique le problème et on demande des conseils, des points de vue. Mais, cela je ne le ferai pas sur le portail. Peut-être parce qu'on ne connaît pas les gens.*

Synthèse

Pour l'analyse de cette dernière dimension « réseau ou communauté », nous allons faire rappel du résultat obtenu de l'analyse de la dimension « pratique partagée » (voir p. 101) qui montre nettement la presque inexistence des interactions de pratiques professionnelles sur le « Portail Petit-Bazar ». De plus, sachant que : *Aucun média n'a pour effet intrinsèque de transformer automatiquement un groupe d'utilisateurs en une communauté* (Dillenbourg *et al.,* 2003, p. 12), les dires de nos interlocutrices nous révèlent que :
Lorsque Betty et Laure consultent le portail, elles voient affichés les noms des membres du portail connectés à ce moment-là. D'après, la théorie du capital social des acteurs, énoncée dans notre cadre conceptuel, il ne suffit pas que les membres d'un réseau social soient connectés entre eux, il faut surtout qu'ils soient prêts à interagir (voir p. 21).
Selon Anne le portail s'apparenterait davantage à un réseau, car selon elle il n'y a pas de possibilités d'échange sur le portail entre les membres.
Quant à Betty, elle souligne qu'une communauté se forme avec des gens que l'on connaît. Elle parle de la communauté qu'elle forme avec ses ex-camarades d'études où elles font des échanges professionnels en présentiel.
Nous constatons donc que l'engagement des nos interlocutrices sur le « Portail Petit-Bazar » se limite à la consommation d'informations et de ressources, sans grand investissement dans les interactions, dans les échanges d'idées, sans partage d'idées nouvelles ou innovantes qui pourraient leur permettre de constituer une « communauté de pratique des enseignants ». Dans une communauté de pratique à distance, Wenger, McDermott et Snyder (2002, p.116, cité in

Daele, A. 2006, p. 233) soulignent que l'éloignement constitue une des difficultés à communiquer et à partager via les TIC « sans jamais rencontrer les personnes avec qui on communique, voire interagit, l'investissement des personnes, leur motivation à collaborer de façon continue, le développement de relations stables fondées sur la convivialité risquent alors d'être atteints ».
A ce sujet, nous voudrions exposer l'avis des formateurs du SEM-Formation, à propos des relations sociales entre les membres du portail, permettant de donner réponse à notre deuxième question de recherche.
Ils ont constaté depuis les cinq ans de création de cet environnement virtuel, que seule une minorité y interagit ou publie. Ils ont représenté graphiquement ces relations sociales:

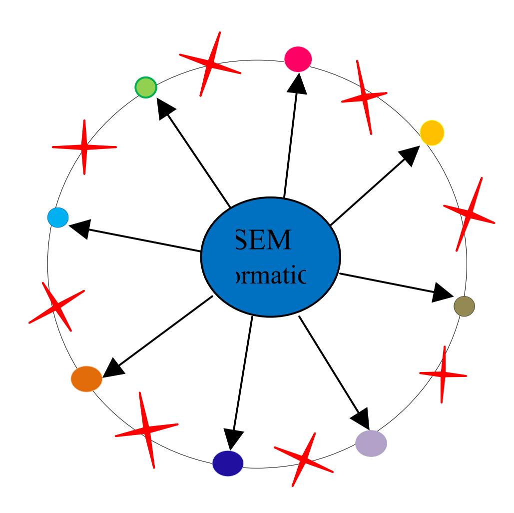


Figure n° 9 : Relations sociales entre les membres du « Portail Petit-Bazar » selon les formateurs du SEM-Formation, Juin-2006

L'utilisation du langage des graphes va faciliter la compréhension de la figure ci-dessus. Ainsi :

- Chaque membre est représenté par un sommet (pastilles de différentes couleurs).
- Chaque relation entre un membre et le groupe SEM-Formation est figuré par un arc ou une flèche orientée asymétriquement (dans un seul sens).
- Chaque absence, ou inexistence, de relation entre les membres autres que ceux du groupe SEM-Formation est représentée par une croix de couleur rouge placée sur l'arête ou l'arc symétrique (dans les deux sens). L'absence de ce type de lien se traduit par des « trous structuraux ».
- Les relations entre les membres du portail sont très faiblement connexes, dans la mesure où il n'existe pas de chemin pour connecter deux membres (deux sommets) symétriquement.
- Toute information ou ressource qui se trouve dans le portail est transmisse par le cœur du réseau (SEM-Formation) vers les acteurs du primaire genevois.
- La transmission de l'information ou des ressources par les acteurs vers le cœur du réseau est quasi inexistante.
- Les formateurs du SEM-Formation sont donc censés être actifs dans l'élaboration et la diffusion de l'information et des ressources pédagogiques.
- La centralité du groupe SEM-Formation semble lui conférer une position stratégique de mise en relation des acteurs. Or, meilleure sera la liaison entre SEM-Formation et les

acteurs non reliés directement entre eux, mieux cet organisme deviendra un passage obligé pour se rejoindre, et plus il y aura de « trous structuraux » (voir p. 21).
- Ceux qui se trouvent à la périphérie (liens potentiels), peuvent transmettre de l'information, des ressources et établir des contacts entre le portail et l'extérieur (p. ex. avec d'autres sites pédagogiques).

Nous pouvons donc conclure que le graphe (figure n° 9) sur les relations sociales des membres du « Portail Petit-Bazar » est tout à fait conforme au modèle élémentaire d'« appareil intégral » (voir p. 21). En effet, si nous y ajoutons d'autres triades, nous allons obtenir une représentation de relations sociales étoilée. En d'autres termes, le groupe du SEM-Formation remarque que la relation sociale entre lui et les membres du portail tendrait plutôt à une connexité « non redondante » avec un centre qui est le seul à pouvoir rejoindre tous les acteurs (Lemieux, 1982, p. 56-57).

Cette conclusion nous permet d'affirmer que nos interlocutrices et les formateurs du SEM-Formation s'identifient davantage comme faisant partie d'un réseau virtuel et non d'une CV d'enseignants.
De plus, un des objectifs du « Portail Petit-Bazar » est de développer ou de devenir une CoP d'enseignants (voir p. 60). Or cet objectif est encore à développer, car selon Charlier et Peraya (2003), la communauté professionnelle des enseignants est alors constituée d'éléments discursifs comme les relations d'expérience, les études de cas, permettant de rendre explicite une expérience qui risquerait de rester tacite.

CHAPITRE XII

SYNTHESE GENERALE DES ENTRETIENS

A la fin de chaque dimension d'analyse nous avons proposé une synthèse de l'indicateur étudié. A présent, nous allons tenter une synthèse générale des témoignages.

L'analyse des différents indicateurs de la dimension « longévité » a montré que cette caractéristique de toute communauté, est presque inexistante dans notre échantillon. En d'autres termes, la majorité de nos informatrices ne développe pas une identité commune en tant que membre du « Portail Petit-Bazar », car ces dernières nous laissent croire qu'elles n'interagissent pas, voire n'échangent pas sur cet environnement pédagogique. Même, si elles le font, sans doute le laps de temps écoulé n'est pas long et la fréquence de ces interactions n'est pas régulière comme pour pouvoir construire l'histoire ou un événement particulier du portail.
Peut-être, serait-il pertinent d'afficher et de développer avec plus de détails l'information qu'Anne nous a fourni à propos de l'histoire de cet espace virtuel : l'évolution de « site » à « portail » du « Petit-Bazar ».

Nous constatons également que les membres du portail se sont regroupés car les intérêts poursuivis par nos interlocutrices ciblent les ressources administratives, le téléchargement des logiciels et des ressources pédagogiques. Elles trouvent ces dernières dans les mises à jour régulières. La recherche de matériel pédagogique porte également sur des documents à imprimer, à photocopier, de préférence en format PDF afin de les utiliser en classe avec les élèves. Etonnamment, elles ne ciblent pas nécessairement le support médiatisé, car en classe elles préfèrent travailler avec du papier ! Ceci pour plusieurs raisons :

- Elles n'ont pas l'habitude de le faire (Sara).
- Elles préfèrent l'enseignement traditionnel surtout pour les tout petits (Vero).
- Elles manquent de connaissances en matière de TIC (Laure).

Il est intéressant de signaler qu'aucune enseignante n'a mentionné le besoin ou l'intérêt d'interagir, en posant des questions sur des thèmes ou des difficultés rencontrées. Pourtant l'apprentissage dans des communautés se déroule à partir de problèmes concrets posés par un des membres, auxquels les autres se doivent de répondre, rapidement s'ils le peuvent (Dillenbourg *et al.,* 2003, p. 10-11).
Une autre caractéristique de nos enseignantes est leur capacité d'autoformation dans les TIC. Ceci montre l'engagement individuel de l'enseignant (autonomie professionnelle) dans son développement professionnel, sorte de recherche continuelle faite par lui sur sa propre pratique, puisque, son but est de relever les défis auxquels il fait quotidiennement face (Lieberman et Miller, 1990, cité par Uwamariya et Mukamurera, 2005, p. 143).
Nous avons aussi constaté que Betty apprend informellement à ses collègues l'utilisation des TIC dans son milieu de travail. Cette porte d'entrée permet d'établir un contact social et professionnel avec ses collègues.
Nos interlocutrices ont confirmé que les connaissances technologiques ont tendance à être oubliées si on ne les pratique pas régulièrement.
Sachant que l'enseignement ou la formation dans les TIC est source d'apprentissage, il convient d'encourager sa pratique afin de maximiser les connaissances et d'inciter les

utilisateurs à communiquer, à interagir et à donner un sens à leurs actions sur des espaces virtuels.

Au sujet de l'ambiance qui règne sur le « Portail Petit-Bazar », nos interlocutrices trouvent que les gens qui participent et écrivent sur les portails, le font plutôt avec un esprit de partage, raison pour laquelle les membres le consultent à défaut d'interagir.
Certaines enseignantes interviewées souhaitent d'abord connaître la culture avec connotation fonctionnelle du portail avant d'y participer.

L'analyse de la dimension ou catégorie « échanges réciproques » a montré que le type de relations sociales privilégié dans le « Portail Petit-Bazar » est le lien potentiel. Théoriquement, les membres d'une communauté qui ne se connaissent pas directement ou en présentiel, comme c'est le cas des interviewées, possèdent au moins en commun le fait d'appartenir à ce groupe social d'enseignants. Cette appartenance fonde, en creux, un premier cadre interactionnel et en conséquence, un premier lien potentiel pouvant faciliter les échanges à n'importe quel moment. Les témoignages ont signalé également la présence dans le portail, de « lurkers », de « passagers clandestins » ou « observateurs ». En d'autres termes, l'existence d'une « masse manquante ».

Par rapport à la dimension « pratique partagée » qui caractérise une « communauté de pratique », nous écrivons : Bien que nous constations la fixité des ressources pédagogiques sur le portail, nous constatons également que ces mêmes éléments ne sont pas négociables ouvertement par les membres du portail (inexistence d'une entreprise commune). Comme le souligne Wenger (2005, p. 107), pour que la question de la connaissance ne soit pas simplement conçue comme la transmission de cette dernière, elle doit naître de la confrontation des points de vue entre les membres. La connaissance est donc « négociable ». Cette façon de faire ensemble garantit la contribution de chaque membre à l'élaboration de la connaissance.

En revanche, les entretiens analysés révèlent que les interactions et échanges entre les enseignants de l'école primaire genevoise sur leurs pratiques, leurs confrontations et la négociation de ces échanges ont lieu en face-à-face (développement professionnel, voir p. 50).

Cette ambivalence montre que le « Portail Petit-Bazar » joue certes le rôle de transmission de connaissances, mais que persiste l'absence de négociabilité de connaissances porteuses d'opportunités riches de valeur ajoutée (économique, sociale, psychologique et notamment du savoir).
Les recherches de Kreijns et *al.,* (2002) ont montré deux pièges associés aux interactions sociales à distance :

1. Nous avons tendance à prendre pour acquis le fait que les gens vont interagir parce qu'il est possible de le faire en face-à-face.
2. Nous avons tendance à ignorer les aspects psychosociaux liés à l'interaction sociale.

Il semble que malgré les limites des réseaux technologiques, ce sont des enjeux relationnels (sociabilité) qui ont le plus d'impact sur la participation aux interactions sociales en ligne. La sociabilité dans les CV se traduit par des éléments sociaux comme la confiance, la cohésion sociale ou l'appartenance au groupe. Un tel espace social crée donc un terrain propice aux débats argumentés et à l'apparition de processus cognitifs de haut niveau chez les membres, ce qui renfoncerait leur apprentissage.

Au sujet de la messagerie interne du portail, nous avons constaté que nos interlocutrices ont du mal à visualiser sur l'écran l'emplacement de l'icône de cette messagerie. Elles ne croient pas que cet outil, fourni par le « Portail Petit-Bazar », puisse faciliter la communication ou les interactions entre collègues. Nous constatons donc un manque de correspondance entre les habilités des utilisateurs et les caractéristiques de ce média. Les interlocutrices préfèrent donc communiquer depuis leur messagerie privée/externe qu'elles maîtrisent. Il serait pertinent de tenir compte de la proposition d'Anne : l'installation d'un audio : « Attention vous avez un message » afin d'alerter l'utilisateur, de l'inciter à utiliser la messagerie interne du portail et d'envoyer des messages aux membres comme nous l'avons fait avec Laure.

Nous pensons que les difficultés techniques mentionnées par les personnes de notre échantillon les motivent à privilégier le face-à-face, communication classique entre utilisateurs. Ce type de rencontre en présentiel reflète le souci sur les apports de chaque enseignante lors d'un travail en groupe. On touche ici à la « culture organisationnelle » du groupe comme les différences dans les habitudes de travail, dans les usages des technologies, dans les mêmes horaires, … (Daele et Charlier, 2006, p. 233).

L'analyse de la dimension « gestion des connaissances », autre caractéristique propre d'une CoP, a mis en évidence que nos informatrices éprouvent des réticences à s'adresser au portail pour produire du contenu. L'analyse des récits à ce sujet traduit la croyance des personnes interviewées que l'utilisation du portail pour la production de contenu ne sera pas facile et exigera beaucoup d'effort de leur part.

Pour expliquer ces difficultés de production de contenu sur le portail, les enseignantes de notre échantillon évoquent plusieurs causes :

- Manque d'expériences ou de compétences en matière de TIC,
- Absence de perception de l'utilité de leurs contributions,
- Difficulté d'utilisation du portail,
- Manque de confiance en soi pour communiquer,
- Méconnaissance des modes d'interaction, du style employé, ...

On remarque que ces difficultés empêchent les membres du portail à s'engager dans la construction d'une expérience commune, leur permettant l'émergence d'une identité particulière partagée entre eux (micro-culture, voir p. 30).

La difficulté des enseignants, détenteurs des informations, à disposer de temps pour les diffuser a été également mentionnée. Afin de combler ce double déficit de production et de transmission d'informations, Wenger (2005) insiste sur les processus de socialisation de la connaissance (tant pédagogique que technique) que des réseaux d'échanges rendent possible. Il ajoute que, la connectivité entre les membres d'une CoP, ne constitue qu'une première partie vers la socialisation. Par ailleurs, il est clair que la production de contenu sur le portail dépendra également des *bénéfices perçus*.

L'analyse de ces trois dernières dimensions montre que l'objectif du « Portail Petit-Bazar » d'inciter les enseignants à la collaboration, à la mutualisation et au partage de ressources pédagogiques reste encore à promouvoir.

Les cinq témoignages sur lesquels repose l'analyse de la dimension « développement professionnel » mettent en évidence que le « Portail Petit-Bazar » offre, en effet, à

l'enseignant tous types d'informations et de ressources pédagogiques, technologiques et administratives qui vont contribuer à son développement professionnel. Ces récits mettent également en évidence qu'est atteint l'objectif du portail : inciter les enseignants à l'utilisation des TIC en classe.
Par ailleurs, nous savons que les formateurs travaillent sur le principe « La vie de la classe passe par l'enseignant », car c'est lui qui organise l'espace et le temps des apprentissages scolaires et c'est lui seul aussi qui détermine les moyens de faire passer le contenu de l'enseignement. Ce modèle fait référence à la méthode dite traditionnelle qui correspond à la transmission du savoir respectant la distinction entre maître et disciple, entre celui qui sait et celui qui ignore. Avec l'introduction des TIC en classe, les enseignants sont d'une certaine façon obligés de changer la gestion des connaissances. Observons encore, avec Betty, l'accroissement de l'autonomie des élèves suite à l'utilisation des TIC dans une classe élémentaire !
Elle dit « jouer le rôle d'aide ». Ce changement dans l'action de l'enseignante permet de développer chez l'élève, le besoin d'apprendre d'une autre manière, sans passer par la médiation de l'enseignante.
Pour que le « Portail Petit-Bazar » corresponde mieux au développement professionnel, il doit veiller à atteindre son objectif : « Développer ou devenir une communauté d'enseignants ».

Nos interlocutrices évoquent davantage la transmission de l'information au sein du portail que la construction ou la création de connaissances sur celui-ci. Ces discours confirment également que les confrontations et la recherche de solutions à des problèmes du métier d'enseignant ont lieu en face-à-face. Sur le portail, elles ne s'engagent pas dans un travail collaboratif qui doit leur permettre de participer à un groupe ou à une communauté afin de développer des dimensions réflexives et de changements dans sa pratique garants de développement professionnel d'enseignants (Huberman, 1995, p. 197, cité par Charlier et Daele, 2006, p. 92).

Bien que le « Portail Petit-Bazar » soit constitué de professionnels d'un même métier, celui d'enseignant, il n'est pas perçu par nos interlocutrices comme une communauté d'enseignants ou une CoP. L'absence d'interaction entre les membres sur le portail se traduit par la présence de liens faibles et potentiels. Ces derniers donnent lieu à une confiance et à une identité plus restreintes.
Certaines enseignantes ont manifesté leur sentiment de gêne voire de honte à partager des savoirs, des connaissances, des ressources via le portail. Toutes craignent que ce qu'elles peuvent échanger soit perçu par les autres comme non pertinent. De plus, les nouveaux arrivants comme Laure, se sentent toujours intimidés pour partager, estimant ne pas avoir encore obtenu le droit de placer leurs contributions dans l'espace virtuel.
Nous constatons alors l'absence de structures sociales de confiance mutuelle pour le développement des relations interpersonnelles entre les acteurs sociaux du portail.
D'après, le Dictionnaire des Sciences Humaines (2006) :

> La confiance fonde nos interactions sur les structures d'assurance existantes, mais nous entraîne au-delà, pour affronter l'indétermination et la liberté essentielle de l'autre à agir de manière imprédictible. Avec confiance, nous nous engageons dans ce que nous ne pouvons pas même connaître (tel aspect du comportement d'autrui qui demeure opaque, irréductible aux normes de la solidarité ou aux sanctions) (p.178-180).

On comprend que la confiance fonde les interactions entre individus qui ne se connaissent pas. Toujours d'après ce dictionnaire, la confiance favorise l'engagement des acteurs à des échanges réciproques. Ainsi, lorsque les échanges se développent, le niveau de confiance se révèle proportionnel à l'engagement dans l'interaction sociale et à l'accomplissement de devoirs (l'acte du « don ») (voir p. 40).

Par ailleurs, il est vrai également que l'intérêt de participer à une CoP demeure, pour l'essentiel, une démarche individuelle qui vise à l'acquisition et au partage d'informations ou de connaissances permettant de résoudre un problème concret. Lequel dépend donc étroitement de la volonté et de la motivation à participer de ses membres qui trouvent son origine, en partie, dans les bénéfices qu'ils peuvent en retirer (Wenger, 2005).

CHAPITRE XIII

RESULTATS DU QUESTIONNAIRE EN LIGNE

Nous arrivons maintenant aux résultats bruts qui feront l'objet d'une étude détaillée au chapitre suivant. Les données se présentent soit sous forme de tableaux, soit à l'aide de graphiques. Pour ces derniers nous avons choisi des types adaptés afin de rendre mieux lisibles et plus explicites les résultats, étant donné les différents formats de réponses.

Il convient également de signaler que l'échantillon de convenance pour ce deuxième outil de récolte de données, comporte 95 personnes qui ont bien voulu se livrer à notre enquête et cela en répondant à la quasi-totalité des questions ; ce qui témoigne de l'intérêt porté par le public visé et apporte sa justification à la présente étude.

1re DIMENSION : IDENTITE INDIVIDUELLE OU COLLECTIVE

Q 1 : Quel est votre sexe ?

Les enseignants du primaire genevois ayant répondu se répartissent de la manière suivante : 70 femmes et 25 hommes.

Q 2 : Quel est votre âge?

Âge	Nombre	Pourcentage[16]
20-29	23	24%
30-39	27	28%
40-49	24	25%
50-65	20	21%
Sans réponse	1	1%
Total	95	100%

Tableau n° 5 : Classes d'âge

On constate que ce type de répartition est assez équitable et que notamment les tranches d'âge « mûr », entre 40 et 65 ans, sont très présentes.
Ce dernier groupe d'enseignants s'intéresse non seulement au « Portail Petit-Bazar », mais également aux technologies de l'information et la communication (TIC).

[16] Les pourcentages ont été arrondis à l'entier le plus proche.

Q 3 : Quelle est votre formation initiale ?

Formation initiale	Nombre
LME	38
LMFA	1
LMRI	5
Psychologie	3
Sciences	3
Médecine	1
Lettres	1
Sciences économiques et sociales	2
Droit	0
Théologie	0
Traduction et interprétation	0
Centre universitaire d'informatique	0
Institut d'architecture	0
Institut universitaire de hautes études	0
Institut universitaire d'études du développement	0
Autres institutions	39
Sans réponse	2
Total	95

Tableau n° 6 : Formation initiale

En ce qui concerne la distribution selon la formation initiale, il apparaît clairement qu'une grande majorité (soit 38) a obtenu la licence mention enseignement (LME), 1 la mention formation des adultes (LMFA), 5 la mention recherche et intervention (LMRI), 3 en psychologie, 3 en sciences, 1 en médecine, 1 en lettres ainsi que 2 en sciences économiques et sociales.

Le tableau n° 6 montre aussi qu'un nombre très significatif (39) a coché la case « Autres institutions ». A ce sujet, le courriel suivant, nous a aidé à relativiser cette donnée :

> Dans la liste des diplômes des enseignants, vous n'avez pas mis le diplôme des études pédagogiques, or, il y a beaucoup de collègues en poste qui ont cette formation; […]. Vous risquez donc d'avoir beaucoup de gens qui cochent dans « autres institutions ».

En effet, ce court texte apporte un bémol à l'item « Autres institutions ». Mais, il n'est pas toutefois établi que la valeur de 39 corresponde intégralement au nombre d'enseignants ayant obtenu le diplôme d'études pédagogiques.

Enfin, deux enseignants n'ont pas donné réponse à cette question (!)

Q 4 : Statut du participant :

Cette question va nous permettre de savoir si tous les répondants du questionnaire (95) sont des enseignants de l'école primaire genevoise.

Statut du participant	Nombre
Responsable d'école (RE)	12
Titulaire	78
Généraliste non titulaire (GNT)	9
Enseignant(e) spécialisé(e) (ES)	4
Enseignant(e) de structure d'accueil (STACC)	2
Suppléant(e)	4

Tableau n° 7 : Statut

Notons dans le tableau ci-dessus que l'écrasante majorité des répondants (78) est titulaire de classe. Cela tient très vraisemblablement au fait que cette catégorie d'enseignants peut accéder au questionnaire à tout moment, leur classe étant dotée d'un ordinateur et d'Internet ; ce qui n'est pas le cas d'un GNT, par exemple.

On constate dès lors, et cela apparaît positif pour la crédibilité de notre étude, que tous les répondants sont bien des enseignants du primaire.

Q 5 : Dans quelle division enseignez-vous actuellement?

Niveau d'enseignement	Nombre	Pourcentage
Div. Elémentaire	45	47%
Div. Moyenne	47	49%
Sans réponse	3	3%
Total	95	100%

Tableau n° 8 : Niveau d'enseignement

Ce huitième tableau montre que la répartition des répondants entre division élémentaire et division moyenne s'équilibre globalement. Trois enseignants interrogés n'ont pas répondu à cette question (!).
Ces résultats mettent en évidence l'intérêt partagé par les deux groupes pour le bon fonctionnement du portail et les TIC.

2e DIMENSION : ENGAGEMENT AU « PORTAIL PETIT-BAZAR »

Q 1 : Depuis quand êtes-vous inscrit(e) au « Portail Petit-Bazar » ?

La réponse à cette question va nous renseigner sur l'ancienneté des interactions des répondants ou l'absence d'interactions sur le « Portail Petit-Bazar » (voir p. 22).

Depuis quand êtes-vous inscrit(e) au "Portail Petit-Bazar"?	Nombre	Pourcentage
Moins d'un an	2	2%
Entre 1 et 2 ans	6	6%
Entre 2 et 3 ans	22	23%
Entre 4 et 5 ans	31	33%
Sans réponse	34	36%
Total	95	100%

Tableau n° 9 : Inscription au « Portail Petit-Bazar »

Sachant que l'évolution d'une CoP est lente (voir p. 35), les valeurs figurant ci-dessus nous conduisent à penser que pendant les différents durées, ces répondants ont pu entamer des interactions ou de relations interpersonnelles entre collègues sur le portail.
Enfin, 34 (soit un tiers) n'ont pas souhaité s'exprimer, ce qui apparaît un nombre élevé. Quelle en est la raison ?

Q 2 : Avec quelle fréquence utilisez-vous le « Portail Petit-Bazar » et pour quel motif ?

Fréquence d'utilisation du "Portail Petit-Bazar"	Poser des questions sur les problèmes que vous rencontrez dans vos activités d'enseignant(e)		Collaborer avec vos collègues		Ecrire ou éditer des ressources (dans les nouvelles, les Swikis, les forums, ...)		Rechercher des ressources pédagogiques		Rechercher des ressources administratives dans votre métier d'enseignant(e)	
Régulièrement	3	3%	6	6%	3	3%	64	67%	59	62%
A l'occasion	12	13%	25	26%	11	12%	30	32%	30	32%
Jamais	73	77%	56	59%	73	77%	0	0%	4	4%
Sans réponse	7	7%	8	8%	8	8%	1	1%	2	2%
Total	95	100%	95	100%	95	100%	95	100%	95	100%

Tableau n° 10 : Fréquence d'utilisation du « Portail Petit-Bazar »

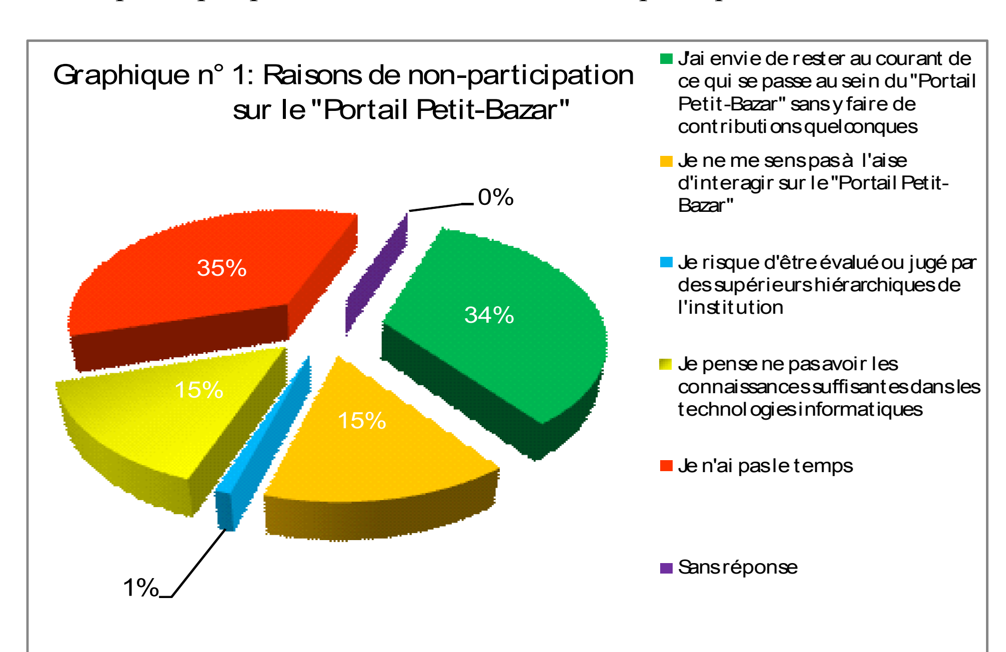
Il nous semble significatif de relever que 67% des répondants utilisent « régulièrement » le « Portail Petit-Bazar » pour « rechercher des ressources pédagogiques » et qu'avec la même fréquence, 62% y recherchent des « ressources administratives ».
Trente-deux enseignants sur 100 utilisent « à l'occasion » le portail pour ces deux motifs.

Il est également important d'apprendre que 77% répondent n'avoir « jamais » utilisé le portail pour « poser des questions sur les problèmes rencontrés dans leurs activités», ou pour

« écrire ou éditer des ressources » et que 59% indiquent également ne « jamais » l'avoir utilisé pour « collaborer avec leurs collègues ».

En définitive, pour les personnes ayant répondu à ces items, le portail informe ou fournit de la documentation pour le métier d'enseignant, très largement avant de faciliter ou de promouvoir les échanges communicationnels entre les membres.

Q 3 : Si vous ne participez pas au « Portail Petit-Bazar », pour quelles raisons ?



Pour 35% des interrogés sur cette question à choix multiple, les raisons les plus souvent invoquées de la non-participation au « Portail Petit-Bazar » sont « le manque de temps », et pour 34% « l'envie de rester au courant de ce qui se passe au sein du portail sans y faire de contributions quelconques ».
Ce dernier résultat fait apparaître la présence d'un groupe d'enseignants que l'on peut qualifier de « muets ». Peut-être, se sont-ils inscrits sur le portail, afin de s'informer seulement sur leur métier ou pour évaluer leurs propres pratiques professionnelles par rapport à celles des autres ?

La raison de « ne pas se sentir à l'aise pour interagir sur le portail » et la croyance de « ne pas avoir les connaissances suffisantes dans les TIC » viennent toutes les deux en troisième position avec 15% chacune.
L'option : « Je risque d'être évalué ou jugé par les supérieurs hiérarchiques de l'institution » se limite à 1%.

Pour Kreijns et *al.,* (2002), ce sont les éléments sociaux (la confiance mutuelle, la cohésion sociale, le sentiment d'appartenance au groupe) présents dans des environnements virtuels qui vont faciliter la participation et les échanges entre membres.
Nous développerons plus loin la thématique sur la *socialisation* et/ou *social affordances* pour ainsi analyser et comprendre ces derniers résultats.

On doit signaler que tous les items de cette question, ont reçu une réponse, ce qui n'est pas le cas général.

Q 4 : Selon vous, avec quel état d'esprit les membres du portail participent-ils aux activités ?

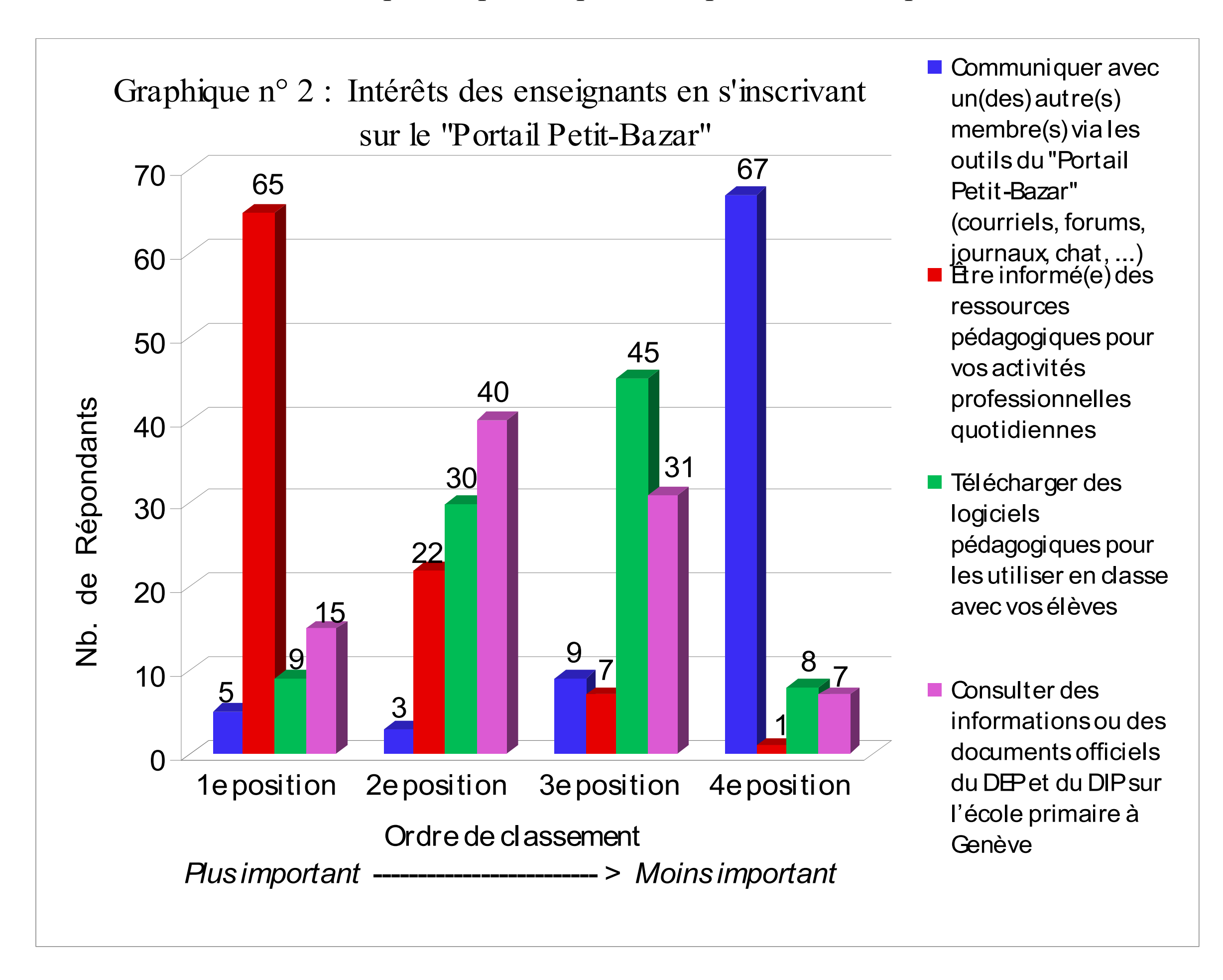
Etat d'esprit des membres	Nombre	Pourcentage
Individualiste	12	13%
D'équipe	9	9%
D'autonomie	8	8%
Compétitif	0	0%
De partage	61	64%
Non répondu	5	5%
Total	95	100%

Tableau n° 11 : Etat d'esprit

Observons que 64% répondants croient que les enseignants qui y participent le font avec un « esprit de partage ». Cette donnée révèle que le « Portail Petit-Bazar » favorise, en effet, des formes de transmission de l'information contextualisées par ses membres. Malgré tous les efforts des formateurs du SEM-Formation, le sentiment d'individualisme se monte à 13%.

3e DIMENSION : REGROUPEMENT DES MEMBRES DU « PORTAIL PETIT-BAZAR »

Q 1 : Quels intérêts avez-vous eus en vous inscrivant au « Portail Petit-Bazar » ?
Choisissez l'élément le plus important pour finir par le moins important



Les informations synthétisées par le graphique n° 2, ci-dessus, montrent que la fréquentation d'utilisation du portail (voir tableau n°10, p. 120) correspond bien aux intérêts des enseignants lors de leur inscription sur le portail.

L'ordre de classement des intérêts envisagés peut s'établir ainsi:

1re position : Quel que soit leur statut et le niveau d'enseignement professé, 65 enseignants sur 95 ont envie d'être informés des ressources pédagogiques.

2e position : 40 personnes ont placé l'item portant sur les ressources administratives pour leur métier d'enseignant. Il est possible de consulter les documents officiels du DEP et du DIP.

3e position : 45 ont classé l'item sur le téléchargement des logiciels. Cela ouvre une piste de réflexion pouvant intéresser notre étude sur le développement professionnel des enseignants, à savoir, l'utilisation du portail en classe avec les élèves.

4e position : 67 ont placé l'item « communiquer avec un (des) autre(s) membre(s) via les outils du portail » comme le moins important. Pourtant, nous aurions pu nous attendre à un meilleur classement car un des objectifs du portail est précisément de favoriser les échanges entre membres via les moyens technologiques (courriels, forums, journaux, chat, ….).

Q 2 : Avez-vous suivi la formation « Outils collaboratifs du Portail Petit-Bazar » ?

Avez-vous suivi la formation « Outils collaboratifs du Portail Petit-Bazar » ?	Nombre	Pourcentage
Oui	9	9%
Non	82	86%
Sans réponse	4	4%
Total	95	100%

Tableau n° 12 : Cours « Outils collaboratifs du Portail Petit-Bazar »

D'après le tableau ci-dessus, 9 enseignants seulement répondent affirmativement, 4 n'ont pas répondu et très large majorité (82) n'a pas suivi le cours.

Ce dernier résultat nous interroge. En effet, l'inscription à une telle formation est obligatoire pour les enseignants titulaires, leur classe étant dotée d'un ordinateur.

Q 3 : Si oui : Les compétences[17] que vous y avez acquises vous aident-elles dans la préparation et le déroulement de votre enseignement ?

Si oui : Les compétences que vous y avez acquises vous aident-elles dans la préparation et le déroulement de votre enseignement ?	Nombre
Régulièrement	2
A l'occasion	5
Jamais	1
Sans réponse	1
Total	9

Tableau n° 13 : Compétences acquises lors du cours

Huit enseignants sur les 9 qui ont suivi le cours, ont répondu à cette question. Seuls 2 utilisent ces compétences « régulièrement».

Les autres résultats soulèvent inéluctablement la question délicate de la qualité de la formation, de ses objectifs et de ses méthodes : celle-ci répond-elle réellement à la demande des enseignants ?

Le transfert des compétences acquises en formation à la pratique enseignante, a été analysé par plusieurs chercheurs comme Larose et *al.,* (2002). Ces derniers ont montré que plusieurs facteurs contextuels peuvent nuire à ce transfert : l'équipement dans la classe ou à l'école, le temps à disposition, la reconnaissance de l'institution, la collaboration entre collègues.

Q 4 : Afin de mieux comprendre la question suivante, il conviendrait ici de faire rappel aux objectifs du cours « Outils collaboratifs du Portail Petit-Bazar » qui sont les suivants :

✓ Présentation du « Portail Petit-Bazar » et des différents sites associés (voir fig. 8. fig. 9, fig. 10 et fig. 11, p. 59-60).
Savoir-faire : Naviguer sur le « Portail Petit-Bazar » pour :
- consulter la banque de données du portail,
- télécharger des didacticiels en ligne,
- imprimer.

Enregistrer des images, du texte, ….

✓ Envoyer et lire des messages via la messagerie interne du portail.
Savoir-faire : Editer et envoyer des messages simples, mais également contenant du code HTML.
Répondre à un message.

✓ Poser une question d'ordre général au gestionnaire.
Savoir-faire : Utiliser le formulaire qui permet de poser une question aux gestionnaires du portail. Utilisation du module FAQ (Foire aux questions).

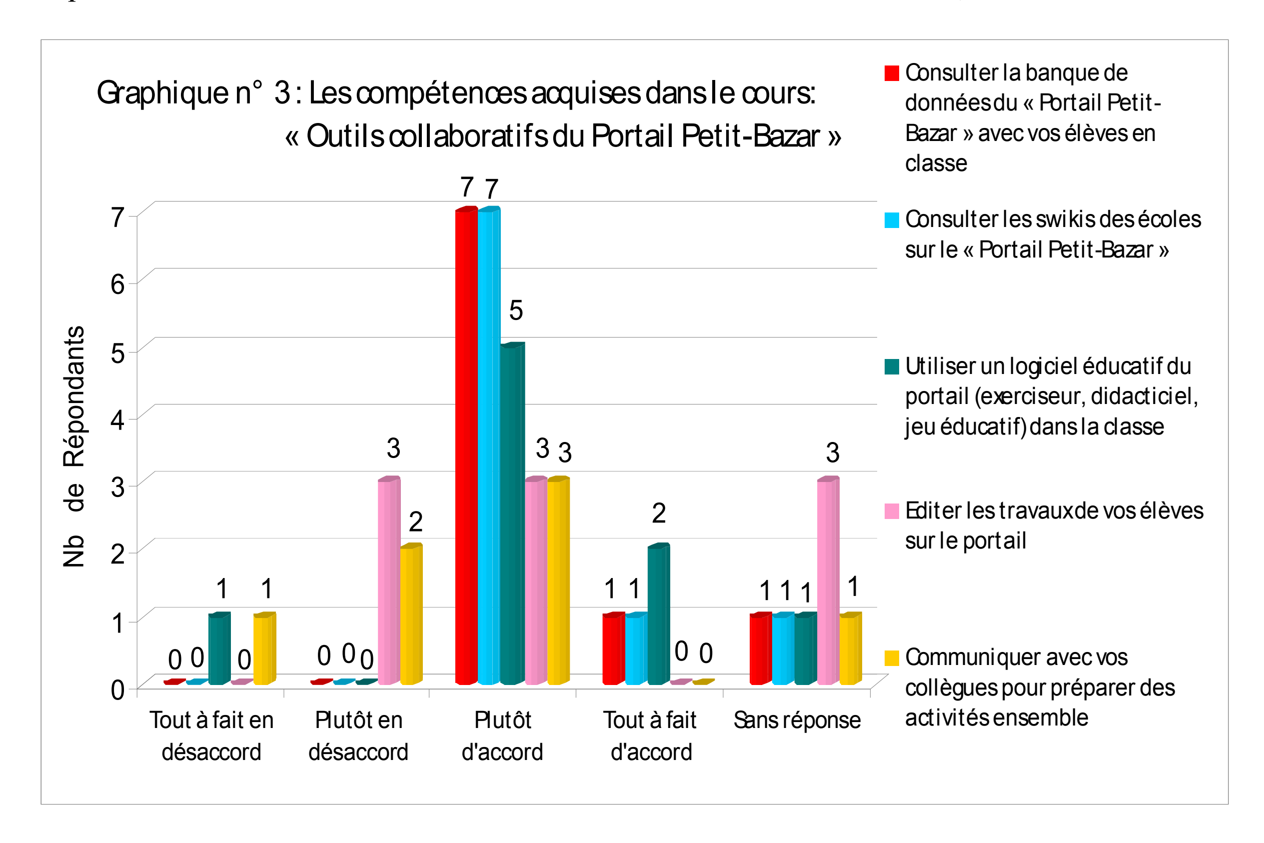
[17] Selon Kalogiannakis (2004) : « En général, une compétence est la capacité d'un sujet à mobiliser tout ou partie de ses ressources cognitives et affectives pour faire face à une famille de situations complexes » (p. 63).

- ✓ Proposer un site à insérer dans la banque de liens.
  Savoir-faire : Enregistrer ou faire des raccourcis des sites qu'on trouve intéressants.
  Utiliser le formulaire qui permet de proposer une bonne adresse au gestionnaire du portail.

- ✓ Proposer une nouvelle (document pédagogique).
  Savoir-faire : Utiliser le formulaire qui permet de proposer une nouvelle.

- ✓ Poster un message dans un forum.
  Savoir-faire : Accéder au module « Forums » et utiliser l'interface d'édition.

Nous avons posé la question suivante :
En indiquant votre degré d'accord, veuillez nous dire si les compétences que vous avez acquises dans la formation « Outils collaboratifs du Portail Petit-Bazar », vous aident à:



Le graphique ci-dessus fait apparaître que les 7 personnes qui ont répondu à cette question, sont « plutôt d'accord » pour dire qu'elles utilisent les compétences acquises durant ce cours, afin de réaliser les activités suivantes : 7 enseignants consultent la « banque de données » ainsi que les *Swikis* des écoles et 5 d'entre eux affirment utiliser également un « logiciel éducatif ».
En revanche, les compétences acquises à l'occasion du cours ne permettent pas à 3 enseignants « d'éditer les travaux de leurs élèves sur le portail». C'est-à-dire qu'ils n'arrivent pas à utiliser convenablement le formulaire pour proposer une nouvelle.
Enfin, 2 ne peuvent pas « communiquer avec leurs collègues sur le portail », car ils ne savent pas envoyer de messages.

Ces résultats peuvent conduire à penser que les informations et fonctionnalités ont été fournies en quantité telle que les 7 enseignants qui ont répondu, ne les ont pas saisies dans leur totalité. C'est pourquoi ils n'ont pu les mettre en pratique.

La question cruciale devient donc de savoir quels autres cours de formation en TIC et quelle quantité de ces derniers, ces professionnels de l'enseignement ont besoin pour acquérir les compétences informatiques nécessaires afin de participer, interagir et collaborer sur le portail.

A titre d'information, on peut signaler ici que le cours mentionné se déroule la journée du mercredi, jour de congé scolaire.

Q 5 : Si vous n'avez pas suivi la formation « Outils collaboratifs du Portail Petit-Bazar », comment avez-vous acquis les compétences aux TIC qui vous ont permis de vous inscrire au portail ?

Compétences aux TIC	Nombre	Pourcentage
Vous êtes autodidacte	52	55%
Vous avez suivi une formation MITIC (Médias Images Technologies de l'Information et de la Communication)	22	23%
Vous avez suivi une formation dans les TIC dans une autre institution	7	7%
Sans réponse	14	15%
Total	95	100%

Tableau n° 14 : Compétences aux TIC des enseignants qui n'ont pas suivi le cours « Outils collaboratifs du Portail Petit-Bazar »

La lecture du tableau n° 14, ci-dessus, fait apparaître que 55% de notre public se déclare « autodidacte » dans l'apprentissage des TIC.

Vingt-trois répondants sur 100 ont suivi une formation MITIC au sein du Service d'Ecole Médias, et seulement 7% se sont formés à l'extérieur. Enfin, 15% n'ont pas répondu à cette question.

Q 6 : Souhaiteriez-vous recevoir une formation sur l'usage pédagogique des TIC ?

	Nombre	Pourcentage
Oui	14	15%
Non	46	48%
Sans réponse	35	37%
Total	95	100%

Tableau n° 15 : Souhait pour suivre un cours TIC

Des 95 enseignants, 14 répondent par l'affirmative. Si on cumule les avis négatifs et les non exprimés ont obtient un total de 81 réponses. Ce nombre très élevé est à rapprocher de celui des autodidactes, lesquels préfèrent se perfectionner par leurs propres moyens, au fur et à mesure des besoins professionnels.

Q 7 : Si oui, dans quels domaines ?

Le regroupement des 12 réponses à cette question peut s'effectuer de la façon suivante :

✓ Cinq enseignants souhaitent suivre une formation sur l'utilisation du « Portail Petit-Bazar » en classe.

- Utilisation optimale de Petit-Bazar
- Meilleure utilisation des logiciels qui se trouvent sur le « Portail Petit-Bazar »
- Utilisation du portail en classe.
- Son utilisation avec les élèves
- Comment échanger via le portail ?

✓ Deux veulent apprendre à créer des blogs

- Gestion de blogs.
- Cours à suivre : « Le blog de classe comme cahier de vie »

✓ Les autres réponses sont hétérogènes.

- Créer un outil pédagogique sur ordinateur
- Création de pages web – internet
- Formation sur Powerpoint
- Meilleure utilisation d'internet au sein de la classe.
- Tous types de cours sur les TIC

Q 8 : Si non, pour quelles raisons [ne souhaitez-vous pas suivre de formation] ?

Sur un total de 46 qui ne souhaitent pas suivre de cours (voir tableau n° 15), 40 seulement ont répondu, dont 39 estiment : « avoir d'autres priorités de formation » et 1 déclare : « ne pas voir la raison de participer sur le « Portail Petit-Bazar ».

4e DIMENSION : ECHANGES RECIPROQUES

Q 1 : Avez-vous échangé (des idées, des actions, des savoirs, de l'information …) avec vos collègues via le « Portail Petit-Bazar »?

Echanges sur le « Portail Petit-Bazar »	Nombre	Pourcentage
Oui	9	9%
Non	74	78%
Sans réponse	12	13%
Total	95	100%

Tableau n° 16 : Echanges réciproques

Nous voyons que sur les 95 répondants, seuls 9 échangent sur le portail ; ainsi il apparaît clairement que les échanges communicationnels sont loin d'être pratiqués par une grande majorité des membres (78%).

Q 2 : Si oui, pourriez-vous décrire ce que vous avez échangé ?

Des échanges non marchands (voir p. 40), ainsi :

- ✓ Contacter les collèges :
  - On échange des petits messages de salutation entre anciens étudiants lorsqu'on est en ligne en même temps.
  - On contacte par messagerie une personne qui nous est connue.

- ✓ S'exprimer :
  - On réagit à une nouvelle en partie erronée.
  - On donne un avis concernant l'évaluation des apprentissages et des apprentissages sociaux sur Petit- Bazar.
  - On fait des commentaires.
  - On réagit aux activités sur les arts plastiques ainsi que sur les mathématiques.

- ✓ Mettre à disposition des collègues des adresses, des sites pédagogiques, …
  - On conseille d'aller voir des documents intéressants sur le site, les nouvelles, ...
  - On s'informe entre collègues des dernières nouvelles sur les sites intéressants ainsi que sur les activités en cours.
  - On fournit des adresses de sites Internet et de jeux en ligne.

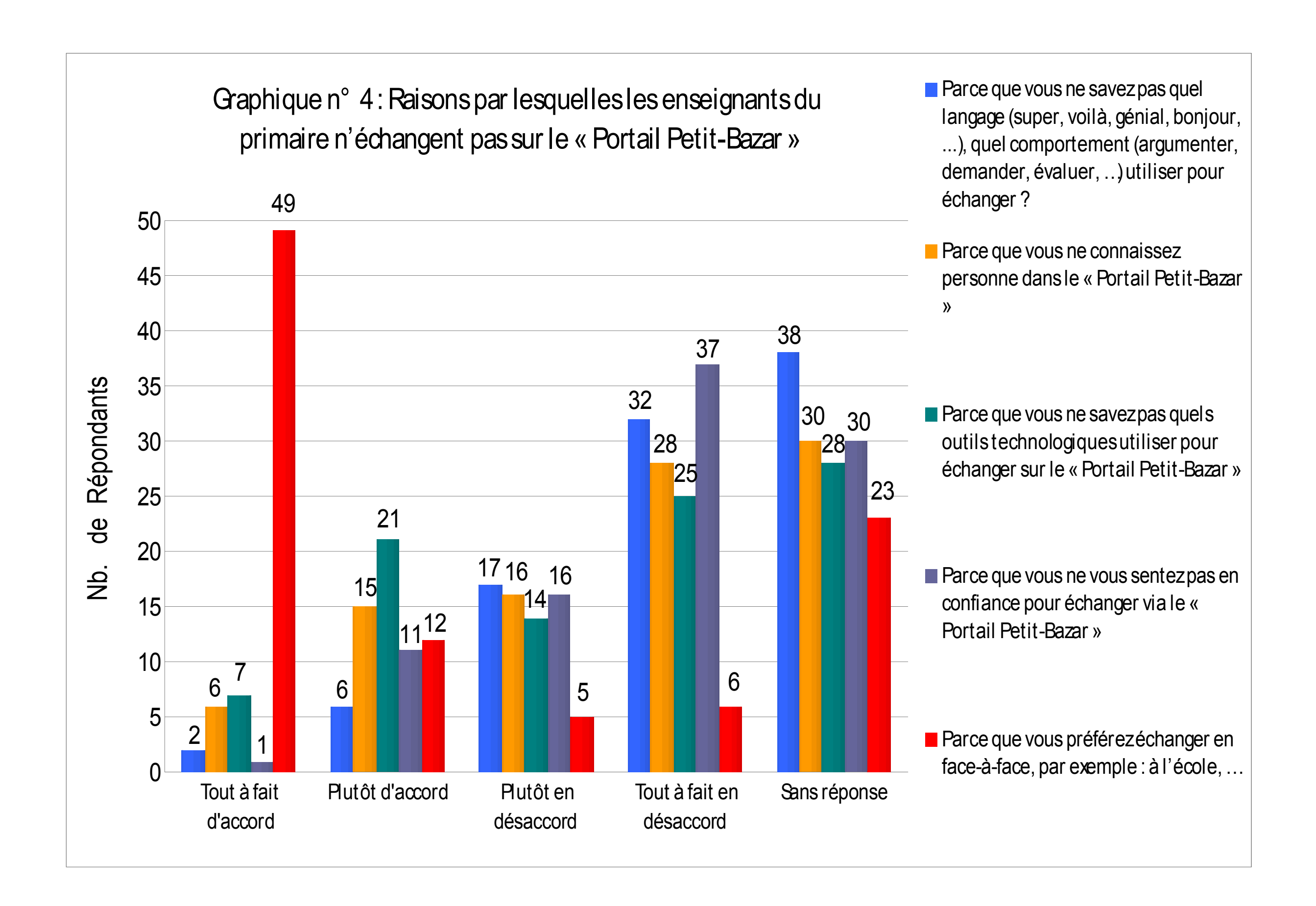
- ✓ Interagir avec les formateurs du SEM-Formation.
  - On demande de l'aide aux formateurs du SEM en cas de "bug" dans le Swiki.

- ✓ Editer des ressources pédagogiques
  - On édite des informations concernant un événement particulier (rallye mathématique transalpin, semaine des mathématiques) ou un document (algorithme de calcul des racines carrées).

On est droit de formuler l'**hypothèse** suivante :

Si les membres du portail n'échangent pas c'est parce qu'ils n'ont pas besoin d'échanger ?

Q 3 : Si non, pour quelles raisons n'échangez-vous pas (des idées, des actions, des savoirs, de l'information,...) avec vos collègues via le « Portail Petit-Bazar ». Indiquez votre degré d'accord pour chacune des réponses suivantes



Les données du graphique ci-dessus révèlent que 37 répondants sont « tout à fait en désaccord » pour dire qu'ils n'échangent pas sur le portail, car ils « ne se sentent pas en confiance de le faire ». Ce résultat mérite notre attention. Eneau (2007) a constaté dans ses recherches que « la confiance est le principal moteur de la coordination des relations entre les acteurs d'un réseau » (p. 7). Or, si nos répondants se sentent en confiance pour interagir via le portail, notre question devient : pourquoi n'interagissent-ils pas ?

Cette population de répondants est également « en désaccord » pour dire qu'elle n'échange pas soit parce qu'elle « ne sait pas quel langage utiliser », soit parce qu'elle « ne connaît personne dans le portail ».

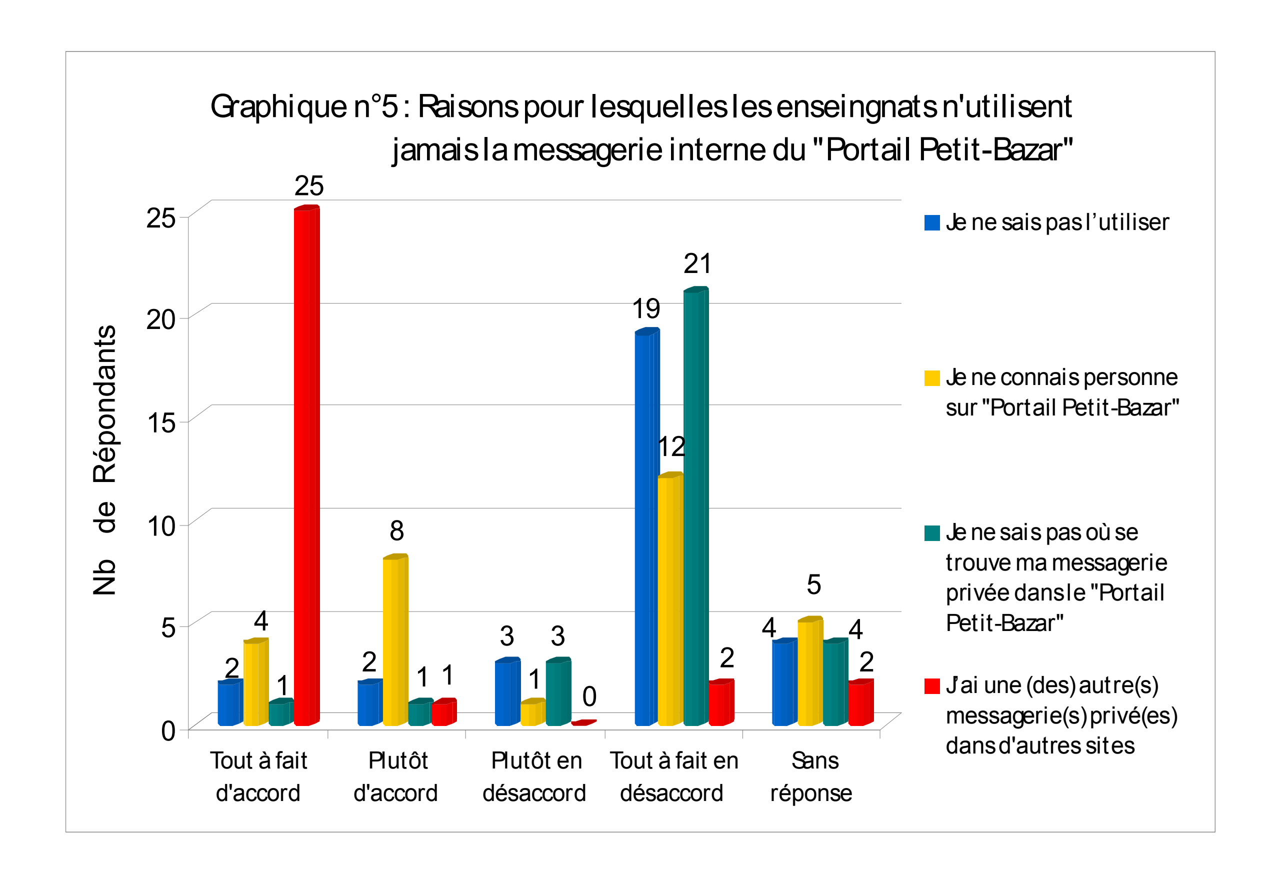
Parmi eux, 21 sont « plutôt d'accord » pour dire qu'ils « ne savent pas quels outils technologiques utiliser pour échanger » sur le portail.
Notons également que les cinq items de cette question n'ont pas tous été cochés selon le degré d'accord des participants. Peut-être, faut-il chercher la raison de cette absence de réponses dans la similarité des items présentés dans le graphique n° 1 (voir p. 121).

Malgré le taux important d'abstention, les réponses montrent que presque la moitié des répondants (49) ressentent le besoin de se rencontrer en présentiel, de voir physiquement leurs interlocuteurs.

Q 4 : Utilisez-vous la messagerie interne du « Portail Petit-Bazar » ?

Les données obtenues à partir de cette question montrent que seules trois personnes ne se prononcent pas, 53 disent utiliser la messagerie interne du portail « à l'occasion », 9 l'utilisent « régulièrement » et 30 « jamais ».
Afin de savoir pourquoi ce dernier groupe d'enseignants relativement important n'a pas recours à la messagerie installée exprès pour eux, nous avons posé la question suivante :

Q 5 : Si vous avez répondu à la question précédente « Jamais », indiquez votre degré d'accord pour chaque réponse :

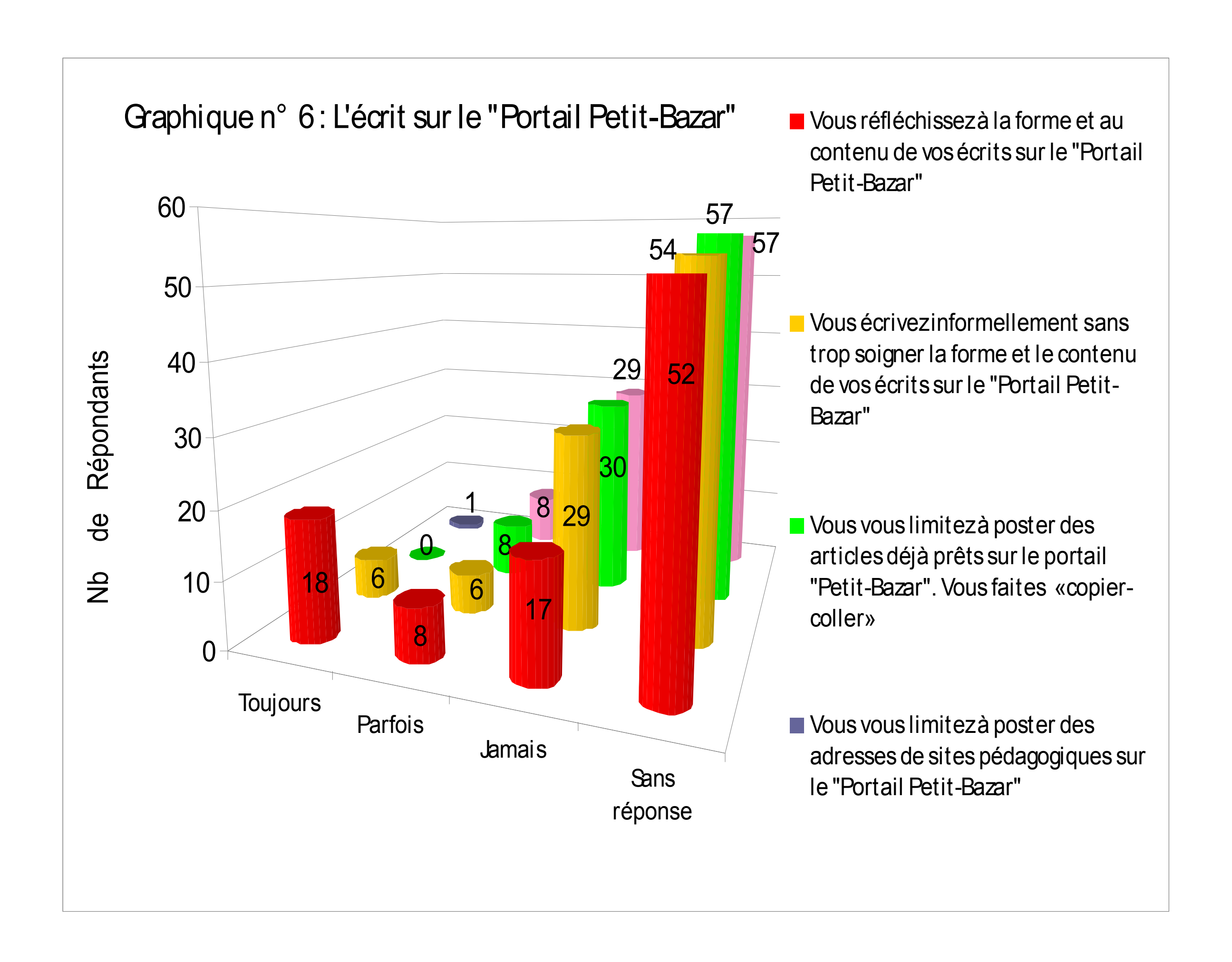


Tout d'abord, on doit se rappeler que 30 répondants ont déjà affirmé ne « jamais » utiliser la messagerie interne du portail.

Le graphique n° 5 montre que dans ce groupe, 25 sont « tout à fait d'accord » pour dire qu'ils n'utilisent pas la messagerie interne du portail car ils disposent d'autres messageries. 21 personnes de ce même groupe sont « tout à fait en désaccord » pour dire qu'elles ne savent pas où se trouve la messagerie en question et 19 savent l'utiliser.

Seulement 2 répondants sont « tout à fait d'accord » pour dire qu'ils ne savent pas utiliser ce média. Ces derniers ont la possibilité de suivre le cours « Outils collaboratifs du Portail Petit-Bazar ».

Q 6 : Sachant que la communication via le « Portail Petit-Bazar » est fondée sur le texte, veuillez nous dire avec quelle fréquence:



Le graphique ci-dessus montre très clairement (option : sans réponse) que sur les 95 répondants, la très grande majorité n'a pas souhaité s'exprimer vis-à-vis de cette question, sans doute parce que ces enseignants ne publient pas sur le portail.

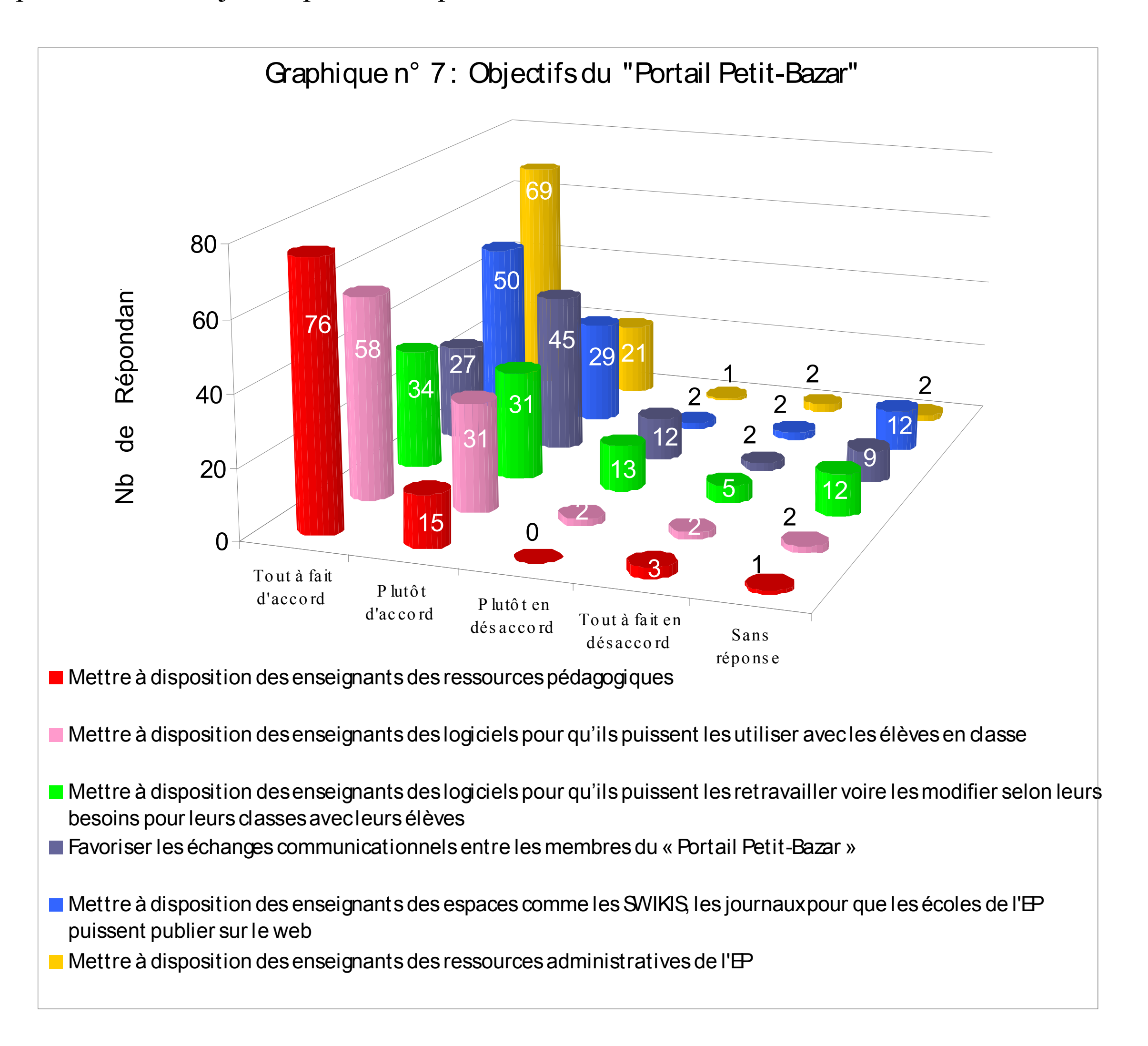
Dix-huit d'entre eux répondent qu'ils réfléchissent « toujours », tant à la forme, qu'au contenu de leurs écrits, 8 y réfléchissent « parfois », et 17 affirment « jamais ».

A peu près, un tiers de ce groupe n'a « jamais » écrit informellement (29), ni édité d'articles (30), ni posté d'adresses de sites pédagogiques (29). On peut ainsi penser que, peut-être, ils ne savent pas éditer ou publier sur le portail.

En revanche, une petite minorité déclare écrire « parfois » informellement (6), poster des articles (8) ou des adresses de sites (8). On constate donc la participation arbitraire, sans contrainte de cette minorité d'enseignants. Les formateurs du SEM-Formation qualifient ce type de participation comme « côté people ou informel ».

5e DIMENSION : DEVELOPPEMENT PROFESSIONNEL

Q 1 : En indiquant votre degré d'accord, veuillez nous dire, à quel point les items suivants représentent les objectifs poursuivis par le « Portail Petit-Bazar » :



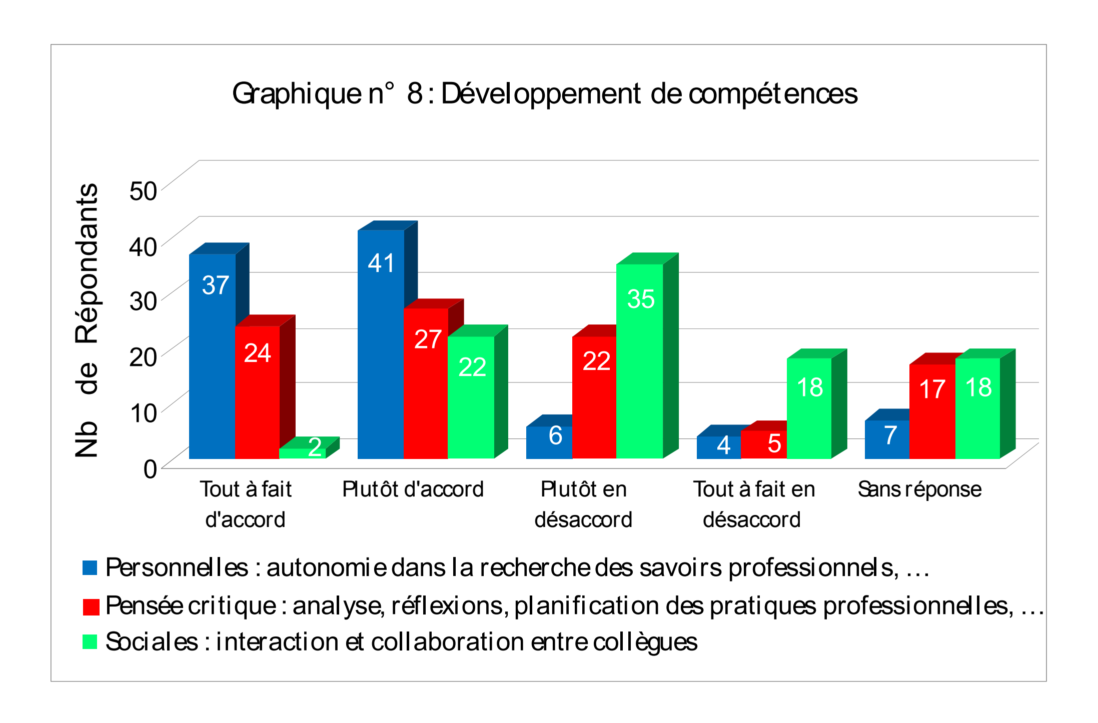
A l'aide du graphique n° 7, on constate que, selon ses membres, les trois objectifs du portail correspondraient aux intérêts escomptés lors de leur inscription (voir graphique n° 2, p. 122). Ainsi, sur le total des 95 répondants :

- 76 sont *tout à fait d'accord* pour dire qu'un des objectifs consiste à mettre à disposition des enseignants des ressources pédagogiques.
- 69 sont aussi *tout à fait d'accord* pour considèrer qu'un deuxième objectif est également la « mise à disposition des ressources administratives de l'EP ».
- 58 plaçent comme troisième objectif l'item au sujet de la « mise à disposition des logiciels » pour leur travail d'enseignant.
- 50 enfin considèrent qu'un quatrième objectif consiste à « mettre à disposition de ses membres des espaces virtuels ».

Le graphique ci-dessus montre également que 45 répondants pensent être *plutôt d'accord* pour qu'un des objectifs du portail soit également la « mise à disposition des outils pour favoriser les échanges communicationnels entre membres ». Cette donnée révèle que les

membres considèrent le portail comme un contexte ou un lieu d'interaction sociale, d'échange et de partage sur les pratiques du métier.

Q 2 : En indiquant votre degré d'accord, veuillez nous dire si, lors de vos participations ou de vos lectures sur le « Portail Petit-Bazar », vous développez des compétences :



Le graphique n° 8 fait apparaître une répartition assez équitable du nombre de répondants qui se déclarent « plutôt d'accord » (41 sur les 95), voire « tout à fait d'accord » (37 sur 95) pour affirmer que lors de leurs lectures ou participations sur le portail, ils développent, en premier lieu, des compétences personnelles.

Dans un deuxième temps, 24 sur les 95 estiment être « tout à fait d'accord » pour dire qu'ils développent leur pensée critique.

Les données récoltées de ces deux premiers items confirment que le portail aide ses membres à entrer dans un processus individuel de réflexion, tout en les amenant à recourir à leurs habilités cognitives en vue de la théorisation de leurs actions et expériences (autonomie professionnelle) (voir p. 51).

En revanche, 35 répondants sont « plutôt en désaccord » voire « tout à fait en désaccord » (18) pour considérer que leurs participations les conduisent à développer des compétences sociales.

Cette donnée confirme encore une fois que le processus des échanges communicationnels entre collègues via le portail est inexistant. Car le portail ne développe pas de climat favorable aux interactions sociales (confiance mutuelle, cohésion sociales, sentiment d'appartenance au groupe, ambiance conviviale), et ne suscite pas la participation et l'engagement mutuel des membres pour des activités collaboratives (représentations interpersonnelles de l'accomplissement du don/contre-don et la valeur du don, …).

Il est essentiel de rappeler ici que le développement professionnel des enseignants doit s'articuler autour d'axes technologiques et sociaux.

Q 3 : Avez-vous eu l'impression de perdre du temps en lisant les ressources du « Portail Petit-Bazar » ?

Une proportion importante (83%) affirme ne pas perdre de temps lorsqu'elle consulte le portail. Seule une minorité affirme le contraire (6%). Les 11% restant sont sans avis.

Q 4 : Si oui, indiquez votre degré d'accord pour chacune des réponses suivantes:

Sentiment de perte du temps :	Tout à fait en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	Sans réponse	Total
Il y a trop d'informations, de ressources, …	0	2	4	0	0	6
Il y a trop de liens. C'est « confus »	0	3	1	1	1	6
Vous n'avez pas les compétences technologiques pour classer les informations, les ressources, … de votre choix	2	2	1	1	0	6
Les informations ne sont pas suffisamment intéressantes pour moi	0	2	4	0	0	6

Tableau n° 17 : Impression de perdre du temps en consultant le portail

Bien qu'un nombre assez restreint d'enseignants (6) aient répondu à cette question, les résultats : trop d'information, trop de liens et manque de compétences technologiques, nous font réfléchir aux problèmes cognitifs que l'utilisateur rencontre lorsqu'il « navigue » dans les réseaux d'informations. Selon Rouet (2001, p.4) ces problèmes sont essentiellement de deux types :

- Surcharge cognitive : lorsque l'on doit à la fois retenir ce que l'on a vu et décider ce que l'on va choisir ensuite.
- Désorientation : lorsqu'on ne sait plus « où » l'on se trouve dans le système.

De ce même groupe, 4 autres enseignants, estiment que ces informations ne sont pas suffisamment intéressantes pour eux.

Ces réponses nous rappellent la phrase de Vero : « Il est vrai que de toutes façons, il [le portail] ne peut pas convenir ou satisfaire aux besoins de tout le monde ».

Q 5 : En tenant compte de vos participations ou de vos lectures sur le « Portail Petit-Bazar », indiquez votre niveau de satisfaction.

Les données récoltées vont être présentées sous forme de deux tableaux distincts afin de rendre plus explicites les choix.

✓ Le premier tableau (n° 18 a) montre que presque la moitié des participants n'a pas donné de réponses aux différents items ou options à cette question :

Satisfaction des enseignants de pouvoir:	Sans réponse	Sur un total de :	Pourcentage de sans réponse
Aider vos élèves à apprendre à utiliser les TIC?	41	95	43%
Aider vos élèves à réaliser des projets mettant à profit les TIC?	52	95	55%
Amener vos élèves à s'entraider pour résoudre des problèmes à l'aide des TIC?	54	95	57%
Amener vos élèves à exercer leur esprit critique face aux informations trouvées dans Internet?	53	95	56%
Intégrer les TIC à vos stratégies pédagogiques?	34	95	36%
Résoudre des problèmes techniques qui sont liés à l'utilisation des ordinateurs?	42	95	44%

Tableau n° 18 a : Satisfaction des enseignants du primaire genevois

Doit-on penser que le « Portail Petit-Bazar » n'incite pas une grande partie des enseignants du primaire genevois à l'utilisation des TIC en classe ? Ou que, peut-être, leurs efforts ne les conduisent pas à des résultats satisfaisants ?

✓ Le tableau suivant (n° 18 b) fait apparaître les niveaux de satisfaction

Satisfaction des enseignants de pouvoir:	Tout à fait satisfait		Plutôt satisfait		Plutôt insatisfait		Tout à fait insatisfait		Total	
Aider vos élèves à apprendre à utiliser les TIC?	13	24%	24	44%	12	22%	5	9%	54	100%
Aider vos élèves à réaliser des projets mettant à profit les TIC?	4	9%	13	30%	17	40%	9	21%	43	100%
Amener vos élèves à s'entraider pour résoudre des problèmes à l'aide des TIC?	6	15%	11	27%	12	29%	12	29%	41	100%
Amener vos élèves à exercer leur esprit critique face aux informations trouvées dans Internet?	6	14%	17	40%	11	26%	8	19%	42	100%
Intégrer les TIC à vos stratégies pédagogiques?	16	26%	27	44%	13	21%	5	8%	61	100%
Résoudre des problèmes techniques qui sont liés à l'utilisation des ordinateurs?	9	17%	18	34%	12	23%	14	26%	53	100%

Tableau n° 18 b : Niveau de satisfaction

En cumulant l'option « tout à fait satisfait » avec l'option « plutôt satisfait », nous notons que 37 répondants pensent pouvoir *aider leurs élèves à apprendre à utiliser les TIC*, que 23 « arrivent à amener leurs élèves à exercer un esprit critique » et que 43 enseignants réussissent à « intégrer les TIC dans leurs stratégies pédagogiques ».

Les enseignants satisfaits des possibilités que leur offrent les TIC et le portail témoignent de leur engagement personnel dans le processus de recherche des savoirs technologiques qui vont articuler leurs nouvelles pratiques pédagogiques (Lieberman et Miller, 1990, cité par Umayarami et Mulamurera, 2005, p. 141).

Les options « tout à fait insatisfait » et « plutôt insatisfait » rassemblent un total de 26 enseignants qui n'arrivent pas à « résoudre des problèmes techniques liés à l'utilisation des ordinateurs ». Ce résultat amène à réfléchir sur la formation des enseignants aux TIC et surtout au type de formation le plus propice à l'adoption des TIC dans l'enseignement.

6e DIMENSION : HISTOIRE DU « PORTAIL PETIT-BAZAR »

Q 1 : Connaissez-vous l'histoire du « Portail Petit-Bazar » ? Comment est-il né ?

Sur les 95 répondants, 85 n'ont ni mentionné ni décrit de faits relatifs au portail, 9 ont répondu affirmativement et 1 ne se prononce pas.

Q 2 : Si oui, pourriez-vous citer au moins trois moments ou faits importants du « Portail Petit-Bazar » ?

Les 9 répondants ont évoqué des événements relatifs :

✓ A l'histoire du portail :

- A ses débuts, il était réservé aux enseignants de la division moyenne.
- Il n'y avait pas d'informations administratives.

✓ Aux aspects technologiques :

- Début de la communication télématique via « minitel » avec l'aide de l'Université de Genève.
- Installation du logiciel télématique BBS, « telefinder », échanges entre classes, récupération "officielle".
- Passage de site internet au portail Petit-Bazar.
- Existence d'une banque de données (ou d'échanges) SPG.

Il est important de souligner qu'une seule enseignante nous a fourni un témoignage détaillé que nous citons volontiers intégralement au regard de son intérêt :

> Un tout grand merci à Marc Ebneter.
> Petit-bazar est né de l'idée de M. Marc Ebneter, 7 Ch. de Sous-Balme, 1255 Veyrier. Ce brillant collègue au grand sourire, et aux grandes moustaches, qui s'occupait de la maintenance et installation des premiers ordinateurs en classes, il y a une bonne dizaine d'années et donnait des cours d'utilisation d'ordinateurs.
> Et oui, l'Etat nous formait dans les temps anciens à utiliser les traitements de textes, l'usage d'un ordinateur, à utiliser Word, l'usage des disquettes, des mises à jour des programmes qu'il devait faire, appareil par appareil, en classe, puis l'usage du web

quand il a été utilisable. Je suis née sans ordinateurs et ai dû me former à l'âge adulte et maman. J'ai été formée aux Etudes Pédagogiques à Genève pour obtenir le brevet genevois d'institutrice (au fait, cela manque comme choix dans votre première page, la licence LME n'existant que depuis 1996).
M. Ebneter a eu la brillante idée d'une "mise en commun" des idées et ressources des enseignants. Il a créé « Petit-Bazar » qu'il dirigeait et tenait à jour depuis chez lui...
Le succès venant, l'offre est devenue Portail Petit-Bazar. Il a pris sa retraite voici deux ans. Je le remercie profondément de sa générosité et de son éternel sourire. Pour moi, « Petit-Bazar » c'est sa création, son idée et sa vision de l'enseignement et la vision futuriste des TIC. A l'école, au moment où un ordinateur pour le domicile coûtait 10.000 francs (et oui en 1994 !). N'oubliez pas M. Ebneter dans votre mémoire. Merci.

Q 3 : A l'école, parlez-vous du « Portail Petit-Bazar » (de ses forums, de ses activités pédagogiques, de ses sites, de ses journaux, de ses logiciels, de ses Swikis, …) ?

	Parlez-vous ?	Pourcentage
Oui	72	76%
Non	17	18%
Sans réponse	6	6%
Total	95	100%

Tableau n° 19 : Parlez-vous du « Portail Petit-Bazar » ?

Ces résultats laissent penser que 76% de répondants forment des groupes plutôt informels à l'école et ont la volonté d'interagir au sujet des différentes activités pédagogiques qui se jouent sur le portail.
Ce type d'apprentissage collectif informel se site à l'intérieur d'une participation sociale active au sein d'un groupe d'enseignants (Lave et Wenger, 1991, théorie de l'apprentissage situé). (Voir également les réponses aux questions Q4 et Q5).

Q 4 : Si oui, à qui parlez-vous du « Portail Petit-Bazar » ?

	Vos collègues ?		Vos inspecteurs (trices) ?		Vos élèves ?		Les parents ?	
Oui	72	76%	8	8%	13	14%	5	5%
Non	23	24%	87	92%	82	86%	90	95%
Total	95	100%	95	100%	95	100%	95	100%

Tableau n° 20 : Avec qui parle-t-on sur le « Portail Petit-Bazar »

Nous pouvons constater d'après ce tableau que les enseignants du primaire échangent des idées sur le portail plutôt entre collègues (72 sur 95) qu'avec les inspecteurs, les élèves ou les parents.

Q 5 : De quoi parlez-vous ?

Vous parlez :	OUI		NON		Total
	Nombre	%	Nombre	%	
D'une activité pédagogique en particulier	55	58%	40	42%	95
D'un apport général	38	40%	57	60%	95
De l'efficacité du « Portail Petit-Bazar » comme environnement d'apprentissage et de développement professionnel	19	20%	76	80%	95
De l'accès et l'utilisation du travail d'autres collègues dans le portail, ce qui aide à anticiper et à approfondir l'apprentissage personnel	18	19%	77	81%	95

Tableau n° 21 : Sujets abordés sur le « Portail Petit-Bazar »

On relève que les répondants se réfèrent prioritairement à une activité pédagogique en particulier (58%), et dans un deuxième temps à un apport général du portail (40%) (voir les réponses à la question Q3, ci-dessus).

Observons aussi que 80% n'abordent pas la question de l'efficacité du portail sur le développement professionnel, ce qui laisse penser qu'ils n'entrent pas en contact socialement et professionnellement avec leurs collègues via le portail, comme le font certains d'entre eux à l'école, en présentiel, pour soutenir leurs apprentissages informels (voir les réponses à la question Q3).

Le dépouillement de cette question montre que si le portail fournit des ressources, en revanche les interactions sur les travaux publiés par les collègues demeurent faibles (81% n'abordent pas cette thématique).

7e DIMENSION : RESEAU OU COMMUNAUTE

Q 1 : Dans un réseau virtuel l'engagement des membres vise plutôt la transmission des informations et des ressources.
Vous identifiez-vous comme faisant partie d'un réseau virtuel d'enseignants connectés via des moyens technologiques ?

	Nombre	Pourcentage
Oui	42	44%
Non	45	47%
Sans réponse	8	9%
Total	95	100%

Tableau n° 22 : Sentiment d'appartenance à un réseau virtuel

Cet avant dernier tableau montre le partage de points de vue, si le « Portail Petit-Bazar » constitue un réseau d'enseignants ou non.

Q 2 : Dans une communauté virtuelle les interactions entre les individus visent plutôt l'échange et la création de connaissances, des apprentissages voire du développement professionnel.
Vous identifiez-vous comme faisant partie d'une communauté virtuelle d'enseignants du primaire genevois ?

	Nombre	Pourcentage
Oui	28	29%
Non	57	60%
Sans réponse	10	11%
Total	95	100%

Tableau n° 23 : Sentiment d'appartenance à une communauté virtuelle

Ces derniers résultats, du tableau n° 23, nous confirment dans l'idée que les enseignants ne s'identifient pas comme faisant partie d'une communauté virtuelle.

CHAPITRE XIV

ANALYSE DES RESULTATS DU QUESTIONNAIRE EN LIGNE

Nous nous consacrerons maintenant à l'analyse des différentes données fournies par le dépouillement du questionnaire en ligne. Au-delà de la simple présentation des résultats qui vient d'être faite, il s'agit ici, de répondre aux questions posées au début de la présente recherche. En d'autres termes, nous devons déterminer, de façon plus générale, les facteurs qui pourraient éventuellement être modifiés sur le « Portail Petit-Bazar » afin que ce dernier corresponde mieux au développement professionnel des enseignants du primaire genevois et de savoir si ces derniers s'identifient comme faisant partie plutôt d'un réseau virtuel ou plutôt d'une communauté virtuelle d'enseignants.

1re DIMENSION : IDENTITE INDIVIDUELLE ET COLLECTIVE

Ce cheminement par des statistiques descriptives nous a permis, d'abord, de mettre en évidence que l'analyse de la variable *sexe* et *âge* montre que l'échantillon de convenance de cette recherche se compose d'une grande majorité d'enseignantes et que dans cet échantillon les tranches d'âge « mur » 40-65 ans des répondants sont également très présentes. Ces données et le fait qu'ils ont répondu au questionnaire en ligne, nous a permis de constater qu'ils possèdent des compétences informatiques et télématiques. Reste à connaître, l'utilisation de ces dernières en contexte d'intervention éducative, c'est ce que nous allons analyser dans ce chapitre.

Concernant l'indicateur *formation initiale,* nous savons maintenant que plusieurs professionnels ont suivi la formation « Etudes Pédagogiques à Genève » pour obtenir le brevet genevois d'instituteur-trice, la licence LME n'existant que depuis 1996.
Par ailleurs, malgré notre crainte que des professionnels autres que ceux que nous avons ciblés pour cette recherche répondent au questionnaire, nous constatons avec satisfaction d'après les réponses sur le *statut* et le *niveau d'enseignement* que la quasi-totalité des répondants[18] appartient bien au corps enseignant de l'école primaire genevois (titulaires, RE, GNT, ES, STACC, suppléants) et travaillent avec des élèves de la *division élémentaire* ou de la *division moyenne*.

2e DIMENSION : ENGAGEMENT AU « PORTAIL PETIT-BAZAR »

Sachant qu'il faut un certain temps avant qu'une CoP informelle comme celle des enseignants ne se forme (voir p. 33), nous allons analyser par la suite les raisons pour lesquelles les répondants qui se sont inscrits depuis plus de 2 ans, voire plus de 4 à 5 ans, ont participé ou non aux activités du « Portail Petit-Bazar ».
De plus, d'après notre cadre conceptuel (voir p. 49), les TIC constituent des moyens pertinents pour diminuer l'isolement inhérent à la fonction d'enseignant et à la dissémination

[18] Trois ne se sont pas prononcés. Il est difficile de connaître les raisons de leurs non réponses : enseignants spécialistes qui interviennent dans les deux divisions ? Timidité ? Goût du secret ? Lurkers, … ? Nous ne les connaîtrons jamais.

géographique. Elles encouragent et soutiennent les discussions des membres de la CV, facilitant ainsi la co-construction des connaissances nouvelles. Les enseignants se rassemblent de manière volontaire.

Les résultats sur l'*utilisation du portail* (voir p. 120) attestent que les professionnels de l'école primaire qui se sont exprimés réalisent des activités davantage individuelles (recherche de ressources pédagogiques et administratives) que collectives (collaborer, poser des questions, éditer ou publier).
L'approche sociale de la *pratique* de Wenger (2005) : « l'apprentissage s'opère *dans* et *par* la *pratique* et dans la confrontation des points de vue entre les membres » (p. 107), nous conduit à penser que l'apprentissage considéré ici comme un processus social n'existe pas dans le portail car 77% des répondants disent « n'avoir jamais posé de questions sur leurs pratiques professionnelles sur le portail » et 59% signalent « n'avoir jamais collaboré dans cet espace virtuel » pour produire et publier des « objets-frontières » qui renforceraient le sentiment d'appartenance et faciliteraient la constitution de l'identité de la communauté (Henri et *al.,* (2006, cité par Daele et *al.,* 2006, p.119) .
De plus, nous pouvons constater que 77% des enseignants déclarent « n'avoir jamais écrit ni édité de ressources pédagogiques sur le portail ».
A ceci, Rocher (1969) ajoute que « l'identité d'une personne se développe à travers les rapports qu'elle entretient avec d'autres individus et les différents groupes auxquels elle se lie » (p. 129-130, cité par Marcotte, 2003, en ligne).

De tels résultats reflètent l'absence de *pratiques sociales*, au sein de cet espace virtuel, pour améliorer les conditions d'exercice de la profession d'enseignant du primaire.
On a également constaté que certains membres du portail ne sont pas prêts à « prendre le risque » d'exposer leurs pratiques, voire les difficultés auxquelles ils doivent faire face lors de leurs activités professionnelles. A ce sujet, Ardichvili *et al.,* (2003, p.70) diront que, dans ce cas de figure, se met en place l'élément *peur de perdre la face* ou de ne pas répondre aux attentes du groupe.

Remarquons ainsi que le « Portail Petit-Bazar » remplit davantage la fonction d'informer ou de fournir de la documentation pour le métier d'enseignant, que celle de faciliter ou de promouvoir les échanges communicationnels et la collaboration entre membres.
Au sujet de la non-participation au portail par certains, nous avons aussi constaté avec étonnement que le facteur *manque de temps* (35%) ne constitue pas la seule raison de non-participation. Trente-quatre pour cent des répondants ont invoqué *l'envie de rester au courant de ce qui se passe sur le portail sans y faire de contribution quelconque*.
Ces membres appelés *lurkers*, passagers clandestins ou observateurs (voir p. 39) établissent des *liens sociaux potentiels* (voir p. 23) dans le portail et restent dans une situation périphérique. Leur participation jusque-là inactive, peut devenir active.

Or, le défi à surmonter consiste à faire évoluer cette participation périphérique vers le centre (noyau de la communauté ou du groupe) en suivant une trajectoire d'intégration (voir fig. n°3, p. 34). Pour cela, des chercheurs comme Dépover et *al.,* (2006) parlent de *pédagogie de l'erreur*. Les problèmes de communication, d'incompréhension qui apparaîtront dans les échanges à distance constituent le ferment à partir duquel se construira l'apprentissage. Car ces personnes devront expliciter, en se justifiant, en argumentant leurs points de vue… (conflit cognitif proposé par les socio-constructivistes) (voir p. 43-44).

Par ailleurs, la perception positive de la part de 64% des répondants (voir tableau n°11, p. 122) qui croient que l'état d'esprit de participation de 6% des membres (voir tableau n°10, p. 120) sur le portail est plutôt de partage, permet d'envisager une évolution encourageante des interactions et des échanges entre eux.

3e DIMENSION : REGROUPEMENT DES MEMBRES DU « PORTAIL PETIT-BAZAR »

Lors de leur inscription sur le portail, nos répondants partageaient les intérêts cibles suivants : recherche de ressources pédagogiques et administratives, téléchargement des logiciels éducatifs. Les échanges communicationnels ont été peu mentionnés.

Rappelons ici que la fréquentation du cours « Outils collaboratifs du Portail Petit-Bazar » est obligatoire pour l'ensemble du corps enseignant du primaire genevois, car toutes les classes sont équipées d'un ordinateur avec connexion Internet (voir p. 62).

Les résultats sur la participation à ce cours montrent que la majorité de notre public n'y a pas assisté. Pourtant son suivi et son assimilation auraient, très certainement, facilité les enseignants à entrer en contact socialement et professionnellement avec leurs collègues. Les compétences qui semblent exclusivement informatiques (naviguer, envoyer des messages, poser des questions, utiliser le forum, …) les auraient conduit à développer également des compétences cognitives : capacité de recherche sélective de l'information sur le réseau Internet [ou sur le « Portail Petit-Bazar »] et à leur appropriation critique dans le but de construire de la connaissance (Larose et *al.,* 2002, p. 267).

Concernant les compétences acquises par ceux qui y ont participé (8) (voir tableau n° 13, p. 124), le dépouillement des données révèle que seulement 2 les utilisent « régulièrement » dans la préparation et le déroulement de leur enseignement ; les autres, soit les utilisent « à l'occasion » (5), soit « jamais » (1).

Ces données nous permettent de dire que l'introduction des TIC dans le système éducatif genevois s'accompagne d'un questionnement sur les effets attendus et potentiels de ces outils sur l'apprentissage et les relations pédagogiques nouvelles entre élèves et enseignants.
Selon Rouet (2001) les technologies ne résoudront en elles-mêmes aucun des véritables problèmes du système éducatif (p. 5).

Par ailleurs, les résultats des différentes recherches réalisées sur l'adaptation et la formation des enseignants [du primaire] aux usages des TIC (p. ex. les recherches de Larose et *al.,* 2002, p. 266), nous montrent que même si les écoles sont de plus en plus équipées avec « connexion » Internet et que les compétences informatiques des enseignants semblent s'être améliorées grâce aux programmes de formation organisés par les responsables du ministère de l'Education, l'impact sur les pratiques d'utilisation pédagogique des TIC, que ce soit sur le plan des échanges entre praticiens ou sur celui de l'intégration des ces technologies aux pratiques enseignantes, s'avère faible (Lawson et Comber, 2000 ; Selwyn, 2000, cité par Larose et *al.,* 2000, p. 266).

A partir de ces résultats, il nous semble pertinent de réfléchir aux modalités pédagogiques à dispenser pour l'adoption des TIC dans l'enseignement scolaire (construction du savoir, élaboration des scénarios pédagogiques).

Une des raisons de la faible participation au cours, tient très certainement au fait que 55% sont *autodidactes* en matière de TIC.

Les domaines dans lesquels 14 enseignants (soit 15%) aimeraient se perfectionner sont les suivants :

- Utilisation du portail en classe
- Création de blogs
- Création de pages web
- Apprentissage du logiciel PowerPoint

Le groupe de répondants qui ne souhaitent pas suivre de cours sur l'usage pédagogique des TIC disent avoir d'autres priorités de formation.

4e DIMENSION : ECHANGES RECIPROQUES

L'analyse de cette dimension montre que 78% de notre échantillon (voir tableau n° 16, p. 127) n'interagit pas via le portail.

Cette absence de *pratique sociale* (voir p. 33) nous interpelle car un des objectifs du portail consiste précisément à favoriser la communication[19] et par conséquent les échanges, voire la collaboration entre collègues. Les nouvelles, les forums, la messagerie interne du portail, par leur fonction respective, devraient être des lieux d'échange, de partage et de discussion. Tout dépend peut-être de l'*usage* que chaque membre en fait.

Si les membres ont envoyé de simples courriels, ils n'ont *utilisé* qu'un espace fort limité de ce média; et donc ils n'ont pu percevoir l'intérêt du processus d'échanges réciproques et de collaboration.

A cet égard et afin d'inciter les enseignants du primaire du portail à remplir le questionnaire en ligne, nous leur avons envoyé un message par la messagerie interne (voir p. 82).
De la sorte, nous avons pu interagir (très modestement !) avec ce public.
En réponse, les témoignages significatifs suivants nous sont parvenus:

> Je viens à l'instant de remplir votre questionnaire. Dommage qu'il n'y ait pas un endroit pour « remarques ou apports supplémentaires ».
> Certaines de vos questions sont trop fermées et ne permettent pas de répondre correctement : j'ai dû mettre OUI à : « Voulez-vous suivre une formation aux TIC ». Pour vous dire que je suis autodidacte dans ma manière de me former à l'ordinateur, mais que pour la création d'un SWIKI d'école j'ai ressenti le besoin de me former vers les professionnels du SEM, puis par la suite j'y ai aussi reçu une formation pour les responsables MITIC. Voilà !

---

[19] Selon Peraya (2004) : « Communiquer ne consiste pas seulement à transmettre un message, un contenu : communiquer constitue fondamentalement un acte social. Tout acte de communication s'inscrit en effet dans une interaction sociale, […], soit « une zone de coopération » dans laquelle se déroule l'activité humaine spécifique à laquelle s'articule l'activité langagière » en ligne : http://tecfa.unige.ch/tecfa/teaching/staf14/files/techno.doc consulté, le 07/07/2007.

> Je trouve le site petit bazar très confus. On s'y perd facilement et il faut trop de temps pour trouver les informations requises. Donc utilisation seulement si j'y suis obligée.

> En tant que spécialiste, j'interviens aussi bien en division élémentaire qu'en division moyenne. En ce qui concerne l'utilisation de Petit-Bazar, je le trouve assez pauvre dans l'approche musicale, je me promène donc dans les sites français.

Nous avons répondu via la messagerie interne du portail et remercié les intervenants.
Bien que l'espace : « Qui est connecté ? » du « Portail Petit-Bazar » permette à tous les participants de la session d'identifier les membres en ligne par leur nom et de pouvoir également leur envoyer des messages en interne, nous aurions voulu pouvoir nous exprimer ouvertement sur la plateforme.

Il nous aurait été également utile de disposer d'un outil de présence et de communication informelle comme le « shoutbox » afin de rendre perceptibles nos interactions et les traces de ces dernières.

Un deuxième cas de figure, vécu lors de nos actions, a été le fait de ne pas pouvoir gérer convenablement les messages envoyés à nos répondants (absence d'un historique d'échanges). En consultant cet historique des échanges, on aurait pu à tout moment revoir le contenu des messages et prendre le temps de réfléchir à la dynamique dans laquelle nous nous sommes engagées (capacité de stockage dans le temps et dans l'espace). L'analyse des messages aurait aussi permis de mieux comprendre les sens d'une discussion et de mieux cibler ses interactions (capacité d'explication). Goody (1994 cité par Kalogiannakis, 2004, p. 86) range ces capacités dans une catégorie qu'il nomme *technologie intellectuelle.*
Pour cette raison, nous n'avons pas pu reproduire dans notre étude les différentes interactions avec les enseignants.

On remarquera donc que les « échanges réciproques » dans un portail comme celui de Petit-Bazar, se fait par le biais de processus psychologiques de la lecture et de la compréhension du *langage écrit* ou du texte (messageries, forums, nouvelles, journaux, Swikis, …). Cette forme d'apprentissage par la lecture et l'écriture constitue un support efficace pour le développement professionnel, car elle sous-tend des actions cognitives comme la pensée critique, l'argumentation, c'est-à-dire en définitive la *pratique* réflexive dans l'action et sur l'action (voir p. 51-53).

A la question : « Pourriez-vous décrire ce que vous avez échangé ? » nous avons reçu des témoignages variés qui peuvent se résumer ainsi :

- Contacter les collèges pour les saluer lorsqu'on s'aperçoit qu'ils sont aussi en ligne ;
- Faire des commentaires d'une « nouvelle », donner un avis sur certains thèmes du métier ;
- Mettre à disposition des collègues des adresses de sites pédagogiques, … ;
- Interagir avec les formateurs du SEM-Formation ;
- Editer des ressources pédagogiques.

Il importe, en outre, de noter, que c'est en rédigeant et en transmettant des messages qu'on participe à distance. L'équation est simple : pas de messages, pas de participation, pas

d'échanges (Henri et *al.,* (2001, p. 76). Le manque ou l'absence de participation et d'échange peuvent avoir plusieurs causes, comme nous l'avons déjà mentionné plus haut :

- Manque de temps pour communiquer.
- Habilités technologiques déficientes.
- Peu d'habilités en écriture ou en lecture.
- Absence d'une atmosphère de socialisation (confiance, cohésion, sentiment d'être productif, reconnaissance, …).
- Etc.

Par ailleurs, les données fournies par le graphique n°4 (voir p. 129) et nos lectures sur le thème de la confiance, nous ont conduit à la définir, pour ce travail de recherche, d'après sa dimension interpersonnelle : « la confiance est alors relationnelle, et opère dans la réputation, la loyauté ou l'engagement, dans les échanges passés ou attendus et sous la forme de dons/contre-dons » (Loilier et Tellier, 2004, cité par Eneau, 2007, p. 8)

Pour Eneau (2007) « les attitudes *a priori* des individus vis-à-vis de ces notions que peuvent refléter des « valeurs » personnelles et/ou collectives, et donc une certaine propension à faire confiance et à coopérer/collaborer ou non » (p. 9) semblent être une condition préalable de construction de la confiance et de la coopération/collaboration.

Ce même chercheur emprunte à Legendre (1993) la définition des « valeurs » en éducation : « ensemble de croyances, d'idées ou de principes dans lequel s'exprime une collectivité humaine ». Ainsi, Eneau (2007) écrit que « les valeurs individuelles sont donc à entendre, ici, comme valeurs potentiellement partagées, et non simplement comme croyances individuelles ou opinions personnelles qui n'auraient pas à être discutées, confrontées, etc. » (p. 10).

Or, nous constatons que la valeur de chacun de nos 37 répondants vis-à-vis de la notion de confiance reflète sa dimension personnelle et/ou individuelle: « la confiance est attachée à une personne, à ses caractéristiques propres, et se repère dans la famille, le groupe d'appartenance ou la communauté » (Loilier et Tellier, 2004, cité par Eneau, 2007, p. 8).

En d'autres termes, la « valeur » de la confiance interpersonnelle sur le « Portail Petit-Bazar » n'est pas exprimée par ces répondants.

Les résultats concernant l'utilisation de la messagerie interne du « Portail Petit-Bazar » montrent que le choix de l'usage réel des outils technologiques sera défini par les utilisateurs selon leur besoin et la connaissance qu'ils ont des outils.

C'est dans les mains de l'utilisateur averti qu'un outil d'interaction dont le potentiel est jugé limité peut conduire à des interactions riches et porteuses d'apprentissage alors que le même outil sera très pénalisant pour un autre sujet dans les pratiques des échanges à distance (Depover et *al.,* 2006, p. 6).

Afin de donner réponse à l'hypothèse formulée dans ce travail :

« Si les membres du portail n'échangent pas, c'est parce qu'ils n'ont pas besoin d'échanger »

Il nous semble pertinent de mentionner ce que Pouts-Lajus (2004) a exprimé à ce sujet : « Les enseignants ont besoin d'échanger sur leurs pratiques professionnelles, sur les problèmes à

partager, avec d'autres enseignants qui vont pouvoir les aider à trouver des solutions. Internet a apporté un moyen facile pour faire cela ».
(http://savoirscdi.cndp.fr/archives/dossier_mois/poutslajus/SPL.htm consulté le 28/01/07).
Nous croyons qu'un des facteurs qui les empêche d'échanger, de réaliser des relations interpersonnelles est l'absence de structures sociales comme la confiance mutuelle, la cohésion sociale, … (voir p. 112).

5e DIMENSION : DEVELOPPEMENT PROFESSIONNEL

L'analyse de cette dimension nous permet de constater, encore une fois, la forte proportion de répondants qui sont *tout à fait d'accord* pour affirmer que le « Portail Petit-Bazar » a pour but non seulement de mettre à disposition de ses membres des ressources pédagogiques, mais également des ressources administratives, des espaces virtuels comme les Swikis et des logiciels à utiliser directement en classe ou pour les retravailler selon les besoins.
Ces constantes viennent corroborer l'analyse antérieure selon laquelle les objectifs du portail rejoignent les intérêts poursuivis par ses membres lors de leur inscription (voir graphique n° 2, p, 122). Néanmoins, il y a encore un objectif, auquel le portail devrait s'investir davantage : *Inciter les enseignants à la collaboration, à la mutualisation, au partage des ressources pédagogiques.*

La lecture du graphique n° 7 montre que 45% des répondants considèrent que le « Portail Petit-Bazar » devrait avoir également comme objectif de *favoriser les échanges communicationnels entre les membres du portail.*

Cette dernière donnée est à mettre en relation avec le résultat de la question qui suit (voir graphique n° 8, p. 133) où les répondants (35 sur 95) disent être *plutôt en désaccord* pour considérer que leur participation sur le portail leur permet de développer des compétences sociales entre collègues. Wenger (2005) signale que ces compétences sociales d'interaction et de collaboration renforcent le sentiment d'appartenance des membres, facilitent la constitution de l'identité de la communauté, génèrent des connaissances nouvelles et coordonnent les pratiques sociales.
Il apparaît ici utile de rappeler la définition pertinente du concept de **collaboration** selon Kaye (1992, cité par Charlier, 2006, p.5) :

> « Etymologiquement, collaborer (CO-labore) signifie travailler ensemble, ce qui implique une notion des buts partagés et une intention explicite d'"ajouter de la valeur " - de créer quelque chose de nouveau ou de différent par la collaboration, par opposition à l'échange simple d'information ou à la transmission d'nstructions ».

Par ailleurs, pour plus de la moitié des personnes interrogées (voir graphique n° 8), la consultation du portail conduit à entrer dans le procesus réflexif de sa propre pratique. Cette approche permet aux enseignants d'étudier, d'analyser et d'évaluer leur pratique pour construire ainsi des solutions en situation (apprentissage situé).
Afin de « faire collaborer » (voir p. 47) les individus d'un groupe, plusieurs chercheurs (Henri et *al.,* (2001) ; Kreijns et *al.,* (2002)) préconisent de rassembler dans des environnements collectifs virtuels comme le portail, des éléments sociaux comme la confiance mutuelle, la cohésion au sein du groupe, le sentiment d'appartenance au groupe. Or nous constatons l'absence de ces derniers dans le « Portail Petit-Bazar ».

L'analyse du tableau n° 17 (p. 134) montre qu'une minorité de répondants (6) a le sentiment de perdre du temps lorsqu'elle consulte le portail. Deux inconvénients ont été mis en exergue : la surcharge cognitive et la désorientation (p. 134). Mais, ces deux inconvenients sont largement compensés par les potentiels bénéfices du portail, sa richesse et flexibilité de l'information (intégration dans une même page d'informations textuelles, imagées, sonores, etc.).
Cette grande richesse informationnelle présente également une plus value pédagogique intéresante non directement liée aux contenus véhiculés par un environnement comme le portail. En étant confronté à la nécessité de faire des choix, de prendre des décisions, d'organiser et de planifier sa pensée, on peut ainsi développer des compétences de haut niveau que l'on pourra investir dans des contextes scolaires, mais aussi professionnels très variés.

L'analyse des résultats concernant la satisfaction des enseignants sur l'utilisation des TIC dans leurs pratiques professionnelles confirme ce que nous venons d'écrire, ci-dessus, 43 répondants éprouvent la satisfaction d'*arriver à intégrer les TIC à leurs stratégies pédagogiques*.
De plus, les compétences des enseignants en matière de TIC se prolongent jusqu'à l'emploi collectif de ces médias en classe, avec les élèves (*37 les aident à apprendre à utiliser les TIC et 23 les amènent à exercer un esprit critique).*

Enfin, selon Vygostki, l'apprentissage est un processus essentiellement collectif, avant d'être individuel. L'apprentissage en groupe induit la *décentration* (*conflits sociocognitifs*), il donne l'occasion d'entendre d'autres points de vue que le sien propre.

6e DIMENSION : HISTOIRE DU « PORTAIL PETIT-BAZAR »

L'analyse de cette dimension montre que les interactions sociales en présentiel entre les enseignants du primaire genevois demeurent bien vivantes et actives, ce qui n'est pas le cas à distance, sur le « Portail Petit-Bazar ». Cette donnée nous interpelle, car si l'on tient compte, ici, des premiers travaux scientifiques sur la question de l'impact de l'usage des TIC, sur les formes de communication et de socialisation de proximité spatiale, un constat apparaît clairement : dans une grande majorité des cas, les TIC encouragent et facilitent la coordination d'activités comme les visites, les actions collectives (soirées à thème, manifestations en tous genres) et le maintien des relations sociales, même si ces médias ne permettent pas d'affranchir totalement les contraintes spatiales, temporelles et culturelles (voir p. 27).

L'analyse de cette dimension met en évidence la nécessité de renforcer la « cohésion » des membres du portail (voir Tableau n° 21, p. 138). A ce propos, Henri et *al.,* (2001, p. 82) expliquent que la cohésion s'exprime non seulement avec la participation régulière des membres sur le portail, mais également par des comportements solidaires. Ces chercheuses ont élaboré un tableau (2001, p. 118) pour rendre explicites les comportements perçus positifs et ceux perçus négatifs. Dans ce tableau, on lit que « faire des commentaires positifs sur les contributions des pairs » est un comportement positif qui indique la bonne cohésion du groupe.

Le dépouillement des données (voir tableau n° 21) concernant les interactions sur les travaux publiés par les collègues demeurent faibles (81% n'abordent pas cette thématique).

Finalement, ces auteures écrivent que la cohésion et le sentiment d'être productif sont deux conditions à réunir pour une collaboration fructueuse (2001, p. 82).

De plus, cette absence d'échanges, des relations interpersonnelles sur notre objet d'étude, ne permet pas aux répondants de construire une histoire commune du « Portail Petit-Bazar » (voir p. 30). Seulement, 9 enseignants du primaire nous ont renseigné au sujet de son histoire.

7e DIMENSION : RESEAU OU COMMUNAUTE

L'avant dernière question fait apparaître un discours ambivalent sur l'appartenance à un réseau social d'enseignants : 44% des répondants reconnaissent y appartenir et 47% disent le contraire.
A la dernière interrogation portant sur l'appartenance ou non à une communauté virtuelle d'enseignants, la majorité de notre public cible (60%) considère que le « Portail Petit-Bazar » ne constitue pas une communauté d'enseignants.

CONCLUSION GENERALE

Dans le présent mémoire, nous avons cherché à atteindre le premier objectif du cahier des charges prévu par la « Convention de stage », lors de notre séjour auprès du Service Ecole-Médias (SEM-Formation) du Département de l'Instruction Publique (DIP). Ce travail entre également dans le cadre de l'obtention du titre universitaire MALTT.

Nous avons adopté une double approche méthodologique (qualitative et quantitative) pour comprendre et interpréter les dimensions traitées :

- Identité individuelle et collective,
- Engagement au Portail Petit-Bazar (en lien avec la catégorie longévité),
- Regroupement des membres du Portail Petit-Bazar,
- Echanges réciproques (regroupent les catégories : pratique partagée et gestion des connaissances),
- Développement professionnel,
- Histoire du Portail Petit-Bazar et
- Concepts de réseau et communauté.

Lors de l'élaboration du questionnaire en ligne, nous avons regroupé certains indicateurs que nous avons abordés dans les entretiens. Pour l'analyse cela a facilité la saisie des sept dimensions suivantes :

1re DIMENSION : IDENTITÉ INDIVIDUELLE ET COLLECTIVE

Dans notre échantillon de convenance les tranches d'âge « mur », 40-65 ans, ainsi que celles des « jeunes » professionnels, 23-29 ans, sont bien représentées (les personnes qui ont participé aux entretiens étaient toutes des jeunes enseignantes).
Une grande majorité est autodidacte dans l'apprentissage des TIC.
Il semble que les jeunes professionnels de l'enseignement primaire devraient être plus à l'aise avec l'usage des TIC. Ils pourraient donner ainsi l'impulsion, mais aussi et surtout l'envie d'utiliser ces outils à leurs collègues dans les activités professionnelles d'enseignant en classe.
Dans ce contexte, il sera important de réfléchir à la formation initiale des enseignants et le transfert possible des compétences acquises dans la formation aux usages pédagogiques des TIC dans la pratique professionnelles de ces jeunes enseignants.
Nous avons constaté que la grande majorité de nos répondants n'utilisaient pas les TIC en classe.

2e DIMENSION : ENGAGEMENT AU « PORTAIL PETIT-BAZAR »

Bien que les écoles primaires genevoises soient bien équipées en TIC, ce qui leur permet un accès facile à notre objet d'étude, le « Portail Petit-Bazar », les résultats montrent l'absence de *pratiques sociales*, au sein de cet espace pédagogique.
De plus il n'y pas de différence d'utilisation du « Portail Petit-Bazar » pour les activités professionnelles entre les répondants qui se sont inscrits au portail il y a 2 ans et ceux inscrits il y a plus de 4 ans. Ils réalisent davantage des activités individuelles (recherche de ressources

pédagogiques et administratives) que collectives (collaborer, poser des questions, éditer ou publier). Cela montre la nécessité d'ancrer l'usage des TIC dans la culture enseignante dès la formation initiale et de poursuivre cet effort dans la formation continue.
Ces résultats s'accompagnent d'un questionnement permanent sur les effets attendus et potentiels des ces outils sur l'apprentissage informel de ces professionnels pour co-construire des connaissances nouvelles pour bien penser, planifier et pratiquer l'enseignement et les relations pédagogiques avec les élèves.
Par ailleurs, on comprend que les éléments sociaux comme la confiance fondent les interactions entre individus qui ne se connaissent pas. Toujours d'après le dictionnaire des Sciences Humaines (2006, p. 178-180) la confiance favorise l'engagement des acteurs à des échanges réciproques. Ainsi, lorsque ces derniers se développent, le niveau de confiance se révèle proportionnel à l'engagement dans l'interaction sociale et à l'accomplissement de devoirs (l'acte du « don »).

3e DIMENSION : REGROUPEMENT DES MEMBRES DU « PORTAIL PETIT-BAZAR »

Les résultats sur le transfert des compétences acquises lors du cours « Outils collaboratifs du Portail Petit-Bazar » dans la pratique professionnelle des enseignants montrent que seule une minorité suit le cours, bien qu'il soit obligatoire. De plus, tous ne mettent pas en pratique les compétences acquises dans cette formation, ce qui nous conduit à poser la question de la qualité de la formation, de ses objectifs et de ses méthodes : celle-ci répond-elle réellement à la demande des enseignants ?
De plus, les résultats des différentes recherches réalisées sur l'adaptation et la formation des enseignants [du primaire] aux usages des TIC (p. ex. les recherches de Larose et *al.,* 2002, p. 266), on montré que même si les écoles sont de plus en plus équipées avec « connexion » Internet et que les compétences informatiques des enseignants semblent s'être améliorées grâce aux programmes de formation organisés par les responsables du ministère de l'Education, l'impact sur les pratiques d'utilisation pédagogique des TIC, que ce soit sur le plan des échanges entre praticiens ou sur celui de l'intégration des ces technologies aux pratiques enseignantes, s'avère faible (Lawson et Comber, 2000 ; Selwyn, 2000, cité par Larose et *al.,* 2000, p. 266).

Ces résultats montrent également que l'équipement en TIC, la formation, la fréquence et l'usage des TIC sont liés. Or, si des changements, des modifications, des améliorations sont envisagés, alors tous ces éléments devraient être pensés simultanément.

4e DIMENSION : ECHANGES RECIPROQUES

La mise à disposition d'outils tels que le shoutbox, l'historique d'échanges (dans la messagerie) ou l'installation d'un texte sonore du genre : *« Attention vous avez un message »* afin d'alerter l'utilisateur, seraient de nature à encourager les enseignants qui n'utilisent pas fréquemment le portail, à développer leurs relations sociales (d'échange) médiatisées, asynchrones et écrites.
A ce sujet, Wenger (2005) signale que « se servir d'un outil pour effectuer une tâche transforme la nature même de l'activité » (p. 65).

Peut-être, conviendrait-il d'insister auprès des enseignants pour leur rappeler que cet espace virtuel est **leur espace** et qu'il a été **choisi par le DIP** pour faciliter l'intégration des TIC dans leurs pratiques pédagogiques (voir p. 57). Par conséquent, ils ont le droit d'y poser des

questions, d'y faire des commentaires et, bien sûr, **d'y exercer leur droit à l'erreur** (voir p. 142).

Peut-être serait-il utile de présenter plus clairement les objectifs, les projets, les règles de fonctionnement du portail ; sur le plan relationnel, conviendrait-il d'évoquer les prérequis de base (négociation, courtoisie, respect, empathie, …), de donner un cadre aux débats d'idées, d'aménager des moments d'interaction entre membres ; et sur le plan technique, on pourrait expliciter dans une charte d'usages, les activités possibles sur le portail comme communiquer via la messagerie interne, les forums, le chat ; éditer dans les nouvelles, dans les journaux.
Car, comme le souligne Wenger (2005, p. 107) pour que la question de la connaissance ne soit pas simplement conçue comme la transmission de cette dernière, elle doit naître de la confrontation des points de vue entre les membres. La connaissance est donc « négociable ».

Cette façon de faire ensemble garantit la contribution de chaque membre à l'élaboration de la connaissance.

5e DIMENSION : DEVELOPPEMENT PROFESSIONNEL

Pour certains chercheurs (Henri et *al.,* (2001) ; Kreijns et *al.,* (2002)) c'est la *sociabilité* qui serait un facteur prédictif de l'intention à l'engagement des membres du portail dans des relations interpersonnelles de soutien, de réciprocité (don/contre don) et d'ouverture aux négociations. Les caratéristiques perçues d'un environnement virtuel comme la confiance mutuelle, la cohésion sociale et le sentiment d'appartenance au groupe constituent à leur tour des conditions favorables à l'émergence de débats argumentés et de conflits congnitifs, en d'autres termes au développement professionnel des enseignants.

Par ailleurs, d'après les résultats obtenus des analyses du questionnaire en ligne, il conviendrait de tenir compte de l'intérêt manifesté pour les TIC par les répondants de 40-65 ans qui possèdent une grande expérience professionnelle. On pourrait programmer des cours ciblés plus particulièrement en direction de ce public qui a des besoins et des rythmes d'apprentissage différents de ceux de leurs collègues débutants.
Ainsi, selon Vygostki, l'apprentissage est un processus essentiellement collectif, avant d'être individuel. L'apprentissage en groupe induit la *décentration* (*conflits sociocognitifs*), il donne l'occasion d'entendre d'autres points de vue que le sien propre.

6e DIMENSION : HISTOIRE DU « PORTAIL PETIT-BAZAR »

Afin de renfoncer l'identité sociale marquée par la dualité individu (enseignant) / institution (SEM-Formation), on pourrait envisager l'ajout dans le « Portail Petit- Bazar » d'une rubrique du genre : « A propos du SEM ». Elle pourrait être placée à l'intérieur de l'espace : CEFEP, à la rubrique, SEM : Un service collaborant avec CEFEP.

Ainsi, le lecteur prendrait-il connaissance :

- de l'histoire d'une initiative,
- des objectifs (poursuivis par SEM-Formation),
- des projets,
- etc.

La réponse à la deuxième question de notre recherche est obtenue à la suite de l'analyse de la :

7e DIMENSION : RESEAU OU COMMUNAUTE

Bien que le « Portail Petit-Bazar » soit constitué exclusivement de professionnels d'un même métier, celui d'enseignant, il n'est pas perçu comme une communauté virtuelle d'enseignants ou une CoP.
La confrontation de deux corpus (qualitatif et quantitatif) a montré l'absence d'interactions entre les répondants et leurs collègues sur le portail. Elle se traduit par la présence de liens plutôt faibles et restant potentiels (voir p. 22-23). L'engagement de la grande majorité de répondants reste limité à des actions individuelles (la transmission de l'information et de ressources), sans grand investissement dans des actions collectives (confrontations d'idées, collaboration, …) (voir p. 24).
Cette constatation converge avec celle formulée par les formateurs du SEM-Formation à l'aide d'un graphe sur les relations sociales des membres au sein du portail (voir p. 109-110).

A la lecture de ce qui précède, nous voudrions formuler quelques suggestions qui pourraient prolonger notre recherche.

Le fait de ne pas avoir élargi notre étude à d'autres professionnels de l'enseignement primaire, en particulier aux formateurs, aux enseignants de la division spécialisée, par exemple, constitue à la fois la richesse et les limites de ce travail.
Richesse, car en choisissant, en accord avec le Directeur du SEM, un échantillon particulier d'informateurs, à savoir les enseignants du primaire genevois de la division élémentaire et moyenne, nous avons volontairement voulu tenter d'identifier et de comprendre la nature des liens que ces membres tissent au sein du « Portail Petit-Bazar ».
Limites, car ce travail permet d'entrevoir de nouvelles problématiques comme les rôles ou actions que peuvent entreprendre le coordinateur, le modérateur ou l'animateur. Il s'agirait de mettre en évidence les liens pouvant exister entre les actions de ces derniers et celles des membres en termes d'engagement, d'apprentissage et de développement.
L'objectif final étant que le « Portail Petit-Bazar » devienne un outil encore plus performant pour le développement professionnel des enseignants du primaire genevois.

BIBLIOGRAPHIE

Ardichvili A., Page V. et Wentling T. (2003). Motivation and barriers to participation in Virtuel Knowledge Sharing Communities of Practice in *Journal of Knowledge Management, 19 March 2003, vol. 7, iss.1*, pp. 64-77(14).

Bagozzi, R., et Dholakia, U. (2002). Intentional social action in virtual communities. *Journal of Interactive Marketing, vol, (16),2,* (p. 1-21).

Bakis, H. (1993) Les réseaux et leurs enjeux sociaux. France : PUF. Coll. Que sais-je ?

Barnett, M. (2002). *Issues and Trends Concerning New Technologies for Teacher Professionnal Developpement : a review of the literature.* Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association. New Orleans, April.

Baron, G-L., & Bruillard, E. (2006). Quels apprentissages dans une communauté d'enseignants en ligne ? in Daele, A., et Charlier, B. *Comprendre les communautés virtuelles d'enseignants. Pratiques et recherches*. Ed. L'Harmattan. (p. 177-197).

Bertrand, Y. (1993). *Théories contemporaines de l'éducation.* Lyon : Chronique Sociale.

Blanchet, A., et al. (1985). *L'entretien dans les sciences sociales.* Paris : Dunod, Bordas.

Bos-Ciussi, M. (2007). *Du réseau à la communauté d'apprenants. Quelle dynamique du lien social pour Faire œuvre ?* Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation. Université Aix-Marseille I – Université de Provence.

Bourgeois, E. & Nizet, J. (1999). L'apprentissage comme construction des connaissances in *Apprentissage et formation des adultes.* Paris : Presses Universitaires en France. (p. 47-64 et 155-209)

Castells M., 1998, *La société en réseaux. L'ère de l'information*. Paris : Fayard

Chanal, V. (2000). Communauté de pratique et management par projet: A propos de 'ouvrage de Wenger (1998) Communities of Pratice : Learning, Meaning and Identity. M@n@gement, 3(1), 1-30.

Charlier, B. (2006). Collaborer dans l'enseignement supérieur : apprentissages individuels et institutionnels. (p. 5). Consulté le 16 février 2007.
http://www.unige.ch/rectorat/egalite/informations/codes-implicites/charlier-sept-2006.pdf.

Charlier, B., et Daele, A. (2006). Pourquoi les communautés d'enseignants aujourd'hui ? in Daele, A., et Charlier, B. *Comprendre les communautés virtuelles d'enseignants. Pratiques et recherches*. Ed. L'Harmattan. (p. 83-103).

Charlier, B., et Peraya, D. (2003). *Technologie et innovation en pédagogie.* Dispositifs innovants de formation pour l'enseignement supérieur. Ed. De Boeck Université. Bruxelles.

Chauvet, V., et Guetty, C. Une approche conceptuelle de la création de connaissance au travers des communautés virtuelles.
http://www.cerog.org/fileadmin/files/cerog/wp/662.pdf Consulté le 15 novembre 2006.

Choplin, H., Craipeau, S., Cortési-Grou, N. & Perrier, F. (2005). Communauté ou réseau ? A partir de l'étude d'un collectif professionnel. *Communication et Langages, 144.* Armand Colin, p. 13-23)

Cinnamond, J.H. et Zimpher, N.L. (1990). Reflectivity as Function of Community. In R.T. Clift, W. R. Houston et M. C. Pugach (Eds.). Encouraging Reflective Practice in Education. New-York: Teachers College Press. (p. 57-72)

Crook, Ch. (1995). On Resourcing a Concern for Collaboration Within Peer Interactions. *Cognition and Instruction*, 13(4), 541-547

Daele, A. (2004). *Développement professionnel des enseignants dans un contexte de participation à une communauté virtuelle : une étude exploratoire.* DEA en Sciences de l'Education, Université Catholique de Louvain.

Day, C. (1999). *Developing Teachers. The Challenges of Lifelong Learning*. Londres : The Falmer Press.

Debris S. (2002). Analyse des pratiques en service social : une démarche d'auto-formation collective professionnalisante in *La recherche en travail social*. En ligne :
http://www.espritcritique.fr/0407/index.html#article06 Consulté le 25 septembre 2006.

Degenne, A., et Forsé, M. (2004). *Les réseaux sociaux.* Paris : Armand Colin.

Demazière, D., et Dubar, C. (1997). Démarche inductive et processus de théorisation in D. Demazière et C. Dubar, *Analyser les entretiens biographiques.* (p. 47-62). Paris : Nathan.

Depover, C., De Lièvre, B. et Temperman, G. (2006). *Points ce vue sur les échanges électroniques et leurs usages en formation à distance*. Consulté le 16 février 2007.
http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2006/depover-12/sticef_2006_depover_12.htm

Deschryver, N. (2006). *Une approche du concept de communauté de pratique dans le champ éducatif.* Consulté le 01 janvier 2007.
http://tecfa.unige.ch/perso/deschryv/doc/06_communautedepratique.pdf

Dictionnaire : Le Petit Robert. (1993). Montreal : Dicorobert.

Dillenbourg, P., Baker, M., Blaye, A. et O'Malley, C. (1996) The evolution of research on collaborative learning. In E. Spada et P. Reinman (Eds.), *Learning in Humans and Machine :Towards an interdisciplinary learning science*. Oxford : Elsevier. (pp. 189-211)

Dillenbourg, P., Poirier, C., et Carles, L. (2003). Communautés virtuelles d'apprentissage : e-jargon ou nouveau paradigme ? In Taurisson, A., et Sentini, A. *« Pédagogiques.Net. L'essor des communautés virtuelles d'apprentissage. »* Montréal, Presses. (p. 9-47)
http://tecfa.unige.ch/tecfa/teaching/staf11/textes/Dillenbourg03.pdf

Dupuy, G., 1988, *Réseaux territoriaux*, Paradigme, coll. Transports et communications, n°14, Caen.

Eneau, J. (2007). *Reprendre ses études en ligne à l'Université : construire la confiance et coopérer à distance.* http://w3.u-grenoble3.fr/epal/pdf/eneau.pdf Consulté le 01 janvier 2008.

Émond, B., et Barfurth, M. (2003). Soutien cognitif aux communautés virtuelles de développement professionnel d'enseignants par les technologies de l'information et de la communication In Taurisson, A., et Senteni, A. *« Pédagogies.Net. L'essor des communautés virtuelles d'apprentissage »* Montréal, Presses. (p. 245-262)

Faerber, R. (2002). Le groupe d'apprentissage en formation à distance : ses caractéristiques dans un environnement virtuel.
http://faerber.u-strasbg.fr/publi/Sherbrooke%20_Faeber.pdf Consulté le 01 mars 2007.

Ferrary, M. et Pesqueux, Y. (2004). *L'organisation en réseau, mythes et réalités.* France. PUF.

Figari, G. (1995). *Evaluer : quel référentiel ?* Coll. Pédagogie en développement. Série 3. Méthodologie de la Recherche. De Boeck-Wermall s.a.

Gotman, A. (1985). La neutralité vue sous l'angle de l'E.N.D.R., in A. Blanchet et al. *L'entretien dans les sciences sociales.* Paris : Dunod, Bordas.

Granovetter, M. (1973). The Strength of Weak Ties, American Journal of Sociology, n° 78, traduction sous le titre « La force des liens faibles » in Granovetter M. S. (2000), La marché autrement, Paris, Desclée de Brouwer, p.45-74, p.1360-1380.

Guillerme, A., 1997, *Réseau : genèse d'un mot* ; in : Cahiers de Médiologie n°3, Paris : Gallimard.

Hampton, K & Wellman, B. (2002). The Not so Global Village of Netville in the Internet and Everyday Life in Wellman, B. & Hyahornthwaite, K. (Ed.) *Internet in Everyday Life. Blackwell*. Oxford: Blackwell.

Heber-Suffrin, C., et Héber-Suffrin, M. (1992). *Echanger les savoirs.* Epi/Formation, Desclée de Brouwer. Paris.

Henri, F., et Lundgren-Cayrol, K. (2001). *Apprentissage collaboratif à distance. Pour comprendre et concevoir les environnements d'apprentissages virtuels.* Presse de l'Université du Québec.

Henri, F., et Pudelko, B. (2002) La recherche sur la communication asynchrone: de l'outil aux communautés. In A. Daele & B. Charlier (Ed.). *Les communautés délocalisées d'enseignants.* http://edutice.archives-ouvertes.fr/docs/00/00/18/81/PDF/rapportfinal.pdf
Consulté le 7 septembre 2006.

Henri, F., et Pudelko, B. (2006). Le concept de communauté virtuelle dans une perspective d'apprentissage social in Daele, A., et Charlier, B. *Comprendre les communautés virtuelles d'enseignants. Pratiques et recherches*. Ed. L'Harmattan. (p. 105-126)

Hutchins, E. (1995). *"Cognition in the Wild, Cambridge,"* MA, MIT Press.

Johnson, D. W., et Johnson, R. T. (1989). *Cooperation and competition, theory and research*. Minneapolis: Interaction Book compagny.

Jupp, V. (2006). The Sage Dictionnary of social research methods. Great Britain by Athenaeum Press, Gateshead.

Kalogiannakis, M. (2004). *Réseaux pédagogiques et communautés virtuelles : de nouvelles perspectives pour les enseignants.* Paris. (Ed.) L'Harmattan.

Karsenti, T., Peraya, D., et Viens, J. (2002). *Conclusion: Bilan et prospective de la recherche sur la formation des maîtres à l'intégration pédagogique des TIC* in Revue des Sciences de l'éducation, Vol. XXVIII, n°2, p. 459-470.

Kauffman, J-C. (1996). *L'entretien compréhensif.* Paris: Nathan.

Kirschner, P., et Wopereis, I.G.J.H. (2003). Mindtools for Teacher Communities: a European perspective in *Technology Pedagogy and Education, Vol. 12, N°1.* (p. 105-123).

Kreijns, Kirschner et Jochems (2002). *The Sociability of Computer-Supported Collaborative Learning Environments.* En ligne: http://www.ifets.info/journals/5_1/kreijns.pdf Consulté le 18 mars 2008.

Larose, F., Lenoir, Y., Karsenti, T. et Grenon, V. (2002). Les facteurs sous-jacents au transfert des compétences informatiques construites par les futurs maîtres du primaire sur le plan de l'intervention éducative. *Revue des sciences de l'éducation, 28(2),* p. 265-287.

Lave, J., et Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation.* Cambridge: Cambridge University Press.

Lazega, E. (1998). *Réseaux sociaux et structures relationnelles.* Paris. PUF.

L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu : méthode GPS et concept de soi.* Québec : Presses de l'Université du Québec.

Lemieux, V. (1982). *La formalisation en graphes, Réseaux et appareils. Logique des systèmes et langage des graphes.* St.-Hycinthe. Edisem.

Lemieux, V. (1999). *Les réseaux d'acteurs sociaux.* Paris. PUF.

Lemieux, V. (2001). *Le capital social dans les situations de coopération et de conflit.* En ligne: http://www.isuma.net/v02n01/lemieux/lemieux_f.pdf Consulté le 29 janvier 2007

Manuel d'utilisation de PHPSurveyor, Consulté: le 15 août 2007
file:///C:/Users/cadillo/AppData/Local/Temp/instructions.html#Tokens

Marcotte, J-F. (2003). *Communautés virtuelles et sociabilité en réseaux: pour une redéfinition du lien social dans les environnements virtuels.* En ligne :
http://www.espritcritique.fr/0504/esp0504article04.html Consulté le 12 septembre 2006

Mauss, M. (1950). *Essai sur le don.* Paris. PUF.

Mesure, S., et Sadivan, P. (2006). Dictionnaire des Sciences Humaines. Paris. Ed. PUF.

Mercklé, P. (2004). *Sociologie des réseaux sociaux.* Paris : La Découverte & Syros.

Metzger, J-L., et Delalonde, C. (2005). Innovation Pédagogique et collectifs dans la formation en ligne en France et aux Etats-Unis. *Communication et Langages, 144.* Armand Colin, p. 25-36).

Meunier, J-P., et Peraya D. (2004). *Introduction aux théories de la communication*. Bruxelles: De Boeck Université.

Musso, P. (2001). Genèse et critique de la notion de réseau in *Penser les réseaux*. Ed. Champ Vallon 01420 Seyssel.

Musso, P. (2003). *Réseaux et Société.* Paris : PUF.

Nonnecke, B., Preece, J., et Andrews, D. (2004). Shedding light on Lurkers in Online Communities. *Ethnographic Studies in Real and Virtual Environments: Inhabited Information Spaces and Connected Communities.* 24-26 January, Edinburgh. Ed. K. Buckner. 123-128. Draft. http://www.ifsm.umbc.edu/~preece/Papers/SheddingLight.final.pdf

Oldenburg, R. (1991). *The Great Good Place*, New York, Paragon House

Parrochia, D. (1993). *Philosophie des réseaux*. Paris : Presses Universitaires de France

Peraya, D. (1994). Formation à distance et formation médiatisée. *Recherches en communication*, *11*, p. 147-168.

Perkins, D. N. (1995). L'individu-plus. Une vision distribuée de la pensée et de l'apprentissage in *Revue Française de Pédagogie, 111 (avril-mai),* p. 56-71.

Pouts-Lajus, S. (2004). *Internet et les pratiques de mutualisation*.
http://savoirscdi.cndp.fr/archives/dossier_mois/poutslajus/SPL.htm Consulté le 26 mai 2006.

Pudelko, B., Daele, A., et Henri, F. (2006). Méthodes d'études de communautés virtuelles in Daele, A., et Charlier, B. *Comprendre les communautés virtuelles d'enseignants. Pratiques et recherches*. Ed. L'Harmattan. (p. 127-152)

Queau, P. (1993). *Le virtuel. Vertus et vertiges.* Paris : Champ Vallon/INA.

Quivy, R., et Van Campenhoudt, L. (1995). Manuel de Recherche en sciences sociales. Paris : Dunod.

Rheingold, H., (1995). *Les communautés virtuelles* (L. Lumbroso trad.). Paris : Éditions Addison-Wesley France.
http://www.lumbroso.fr/lionel/03_Plume/VC/VC_Ch00.htm; Consulté le 07 avril 2006

Rouet, J-F. (2001). Cognition et technologies d'apprentissage.

http://tecfa.unige.ch/tecfa/teaching/aei/papiers/HA-Rouet2001.pdf Consulté le 08 avril 2008.
Schlager, M.S., Fusco, J., et Schank, P. (2002). Evolution of an On-line Education Community of Practice, in K.A. Renninger et W. Shumar (Eds.) *Building Virtual communities: Learning and change in cyberspace.* New York: Cambridge University Press. (p. 1-19)

Schön, D.A. (1994). *Le praticien réflexif: à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. (Trad. J. Hexnemand et D. Gagnon). Montréal : Editions Logiques (1er éd. 1983)

Schurmans, M-N. (1997-1998). Séminaire : Epistémologie de la recherche en sciences de l'éducation : Le concept. La collecte et l'analyse de l'information. Université de Genève : Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education.

Schurmans, M-N. (2003). *Les solitudes*. (Collection Sociologie d'aujourd'hui). Paris : PUF.

Sfez, L. (2001). Le réseau : du concept initial aux technologies de l'esprit contemporaines in *Penser les réseaux*. Ed. Champ Vallon 01420 Seyssel

Tardif, J. (1998). *Intégrer les nouvelles technologies de l'information: quel cadre pédagogique ?* Paris: ESF.

Uwamariya, A., et Mukamurera, J. (2005) Le concept de « développement professionnel » en enseignement : approches théoriques (p. 133-155) in *Revue des Sciences de l'Éducation : Le développement professionnel des enseignants*, vol. 31, numéro 1. Sous la direction de Deaudelin, C., Brodeur, M., Bru, M.

Van Der Maren (2004). *Méthodes de recherché pour l'éducation*. Bruxelles: De Boeck.

Wellman B., 1996, *Computer Networks as Social Networks: Collaborative Work, Telework, and Virtual Community*, Annual Review of Sociology, p. 213-238.

Wellman, B. (2000). *Changing Connextivity : A futur of Y2.03K.* Sociological Research online, vol. 4, n° 4. Consulté le 7 février 2007.
http://www.chass.utoronto.ca/~wellman/publications/index.html

Wells, G. (1993). *Working with teacher in the zone of proximal development : Action research on the learning and teaching of science*. Ontario Institute for Studies in Education.
http://www.oise.utoronto.ca/gwells/teacherzpd.txt Consulté le 12 juin 2006

Wenger, E. et Snyder, W. (1999). Communities of Practice : the Organizational Frontier. In *Harvard Business Review, reprint R0010, Jan.-Feb. 2000*, pp. 139-145.

Wenger, E., McDermott, R., Snyder, W.M. (2002). *Cultivating Communities of Practice: a guide to managing knowledge.* Boston MA: Harvard Business School Press.

Wenger, E. (2005). *La théorie des communautés de pratique, apprentissage, sens et identité.* Les Presses de l'Université Laval. Canada.

Wikipedia http://fr.wikipedia.org/wiki/Gestion_des_connaissances Consulté le 5 octobre 2006

ANNEXES

GUIDE D'ENTRETIEN

IDENTITE INDIVIDUELLE ET COLLECTIVE : L'identité est un ensemble de représentations qu'un individu possède de lui-même, et de lui-même parmi les autres (p. 76).

1 J'aimerais que vous vous présentiez en tant que membre de l'école primaire genevoise ?

LONGÉVITÉ : Si la « durée de vie » d'une CV est longue, la communauté s'avère capable de produire sa propre *histoire* (p. 31).

2 Depuis quand vous êtes-vous inscrit sur le Portail Petit-Bazar ? Pourriez-vous citer quelques éléments marquants de *l'histoire* du Portail Petit-Bazar ? Comment est-il né ?

SÉLECTION SPONTANÉE OU REGROUPEMENT DES MEMBRES D'UNE COMMUNAUTÉ : Vu que les communautés se construisent autour de projets ou d'intérêts communs, les membres se regroupent de façon spontanée et informelle selon leurs intérêts, leurs implications, leurs compétences ainsi que selon leur adéquation avec l'éthique et l'esprit d'équipe (p. 31).

3 Quels *intérêts* avez-vous eus en vous inscrivant au portail Petit-Bazar ? 4 Quelles étaient vos *compétences technologiques* avant de vous inscrire au « Portail Petit-Bazar» ? Avez-vous suivi la *formation « Outils collaboratifs du Portail Petit-Bazar »* ? Comment mettez-vous à jour vos *compétences technologiques* ? Comment mettez-vous à jour vos *compétences pédagogiques* ? 5 Participez-vous *volontairement* au Portail Petit-Bazar ? Ressentez-vous un certain *degré de contrainte* à y participer ? Quelles *contraintes* ? 6 Selon vous, avec quel *état d'esprit* les membres participent-ils au « Portail Petit-Bazar ?

DEGRÉ D'IMPLICATION : Le degré d'implication ou participation dans la CV n'est pas homogène. Chaque membre apporte son expérience personnelle afin de favoriser des formes de transmission informelle de l'information qui sont contextualisées et ouvertes à l'interprétation collective (p. 30).

7 Dans quelle mesure le fait d'exposer ouvertement à l'interprétation collective vos critiques, vos réflexions, vos pratiques professionnelles influence-t-il votre *degré de participation ou d'implication* dans les activités qui se déroulent dans le portail ?

ECHANGES RÉCIPROQUES : Offrir et demander un savoir sont des transactions complémentaires, dans un système ouvert. Elles signifient bien que la richesse, ici en savoirs, se construit, se crée par la rencontre, l'interaction des différents (p. 40).

8 *Echangez*-vous des documents ou des ressources pédagogiques avec vos collègues sur le « Portail Petit-Bazar »? En dehors du portail, à l'école ?

PRATIQUE PARTAGÉE : Il s'agit de l'élaboration des ressources qui constituent la base pour l'action, la communication, la résolution des problèmes. Chaque profession, chaque groupe génère des règles de fonctionnement (p. 36).

9 Vous souvenez-vous de l'une de vos participations en groupe sur le « Portail Petit Bazar » qui vous a marqué ? Ou en dehors du portail, à l'école ? Ou dans un autre espace virtuel ?

ORGANISATION SOCIALE : Certains membres consacrent plus de temps à rendre service à d'autres membres. Ces derniers seront placés dans la périphérie du graphe (membres moins impliqués) (p. 30).

10 Vous considérez-vous comme un *membre actif ou passif* du « Portail Petit-Bazar ? Que pourriez-vous *apporter* ou amener au portail des enseignants du primaire genevois ? Que manque-t-il dans le « Portail Petit-Bazar » ? Quels *inconvénients ou motifs vous empêchent-ils d'apporter* des ressources sur le « Portail Petit-Bazar » ?

GESTION DES CONNAISSANCES : Il faut que les acteurs de l'organisation soient également *producteurs* d'informations pour favoriser les échanges et pérenniser la capitalisation des connaissances (p. 41).

11 En fait, les concepteurs du « Portail Petit-Bazar » s'intéressent à la problématique du travail collaboratif et à la mutualisation entre enseignants, c'est pourquoi ils souhaiteraient que les enseignants soient les principaux *producteurs de contenus.* Que pensez-vous de cette proposition? Etes-vous outillé techniquement et pédagogiquement pour y participer? Considérez-vous le « Portail Petit-Bazar » comme un lieu de production de connaissances?

DEVELOPPEMENT PROFESSIONNEL : Le but du « Portail Petit-Bazar » est d'offrir des ressources pédagogiques pour que ses membres acquièrent et développent leurs connaissances, compétences et aptitudes essentielles pour bien penser, planifier et pratiquer l'enseignement avec leurs élèves (p. 50).

12 Quelle est votre *représentation de(s) l'objectif(s) du portail* Petit-Bazar ?

RÉSEAU OU COMMUNAUTÉ ?

- Un réseau est un ensemble d'individus reliés par un nombre plus ou moins grand de connexions où de l'information circulerait (p. 24).
- Une communauté vise plutôt l'échange et la création de connaissances, d'apprentissages voire de développement professionnel (p. 24).

13 A travers vos participations ou non participations sur le « Portail Petit-Bazar » vous considérez-vous comme faisant partie ou ayant fait partie d'une communauté d'enseignants du primaire genevois? Ou, ayant fait partie d'un réseau d'enseignants connectés simplement via le «Portail Petit-Bazar»?

QUESTIONNAIRE SUR LE « PORTAIL PETIT-BAZAR »

1 Identité individuelle et collective

Q1 : Quel est votre sexe?
1 Femme
2 Homme

Q2 : Quel est votre âge?
1 20-29
2 30-39
3 40-49
4 50-65

Q3 : Quelle est votre formation initiale?
Cochez la ou les réponses

1 LME
2 LMFA
3 LMRI
4 Psychologie
5 Sciences
6 Médecine
7 Lettres
8 Sciences économiques et sociales
9 Droit
10 Théologie
11 Traduction et interprétation
12 Centre universitaire d'informatique
13 Institut d'architecture
14 Institut universitaire de hautes études
15 Institut universitaire d'études du développement
16 Autres institutions

Q4 : Statut du participant(e)
Cochez la ou les réponses

1 Responsable d'école (RE)
2 Titulaire
3 Généraliste non titulaire (GNT)
4 Enseignant(e) spécialisé(e) (ES)
5 Enseignant(e) de structure d'accueil (STACC)
6 Suppléant(e)

Q5 : Dans quelle division enseignez-vous actuellement ?

1 Division élémentaire
2 Division moyenne

2 Engagement au « Portail Petit-Bazar »

Q1 : Depuis quand êtes-vous inscrit(e) au « Portail Petit-Bazar » ?
1 Moins d'un an
2 Entre 1 et 2 ans
3 Entre 2 et 3 ans
4 Entre 4 et 5 ans

Q2 : Avec quelle fréquence utilisez-vous le « Portail Petit-Bazar » et pour quels motifs ?

	Régulièrement	A l'occasion	Jamais	Sans réponse
1 Poser des questions sur les problèmes que vous rencontrez dans vos activités d'enseignant (e)	O	O	O	O
2 Collaborer avec vos collègues	O	O	O	O
3 Ecrire ou éditer des ressources (dans les nouvelles, les Swikis, les forums, ...)	O	O	O	O
4 Rechercher des ressources pédagogiques	O	O	O	O
5 Rechercher des ressources administratives dans votre métier d'enseignant(e)	O	O	O	O

Q3 : Si vous ne participez pas sur le « Portail Petit-Bazar », pour quelles raisons ?
Cochez la ou les réponses

1 J'ai envie de rester au courant de ce qui passe au sein du « Portail Petit-Bazar » sans y faire de contributions quelconques
2 Je ne me sens pas à l'aise d'interagir sur le « Portail Petit-Bazar »
3 Je risque d'être évalué ou jugé par des supérieurs hiérarchiques de l'institution
4 Je pense ne pas avoir les connaissances suffisantes dans les technologies informatiques
5 Je n'ai pas le temps

Q4 : Selon vous, avec quel état d'esprit les membres du « Portail Petit- Bazar » participent-ils aux activités ?
Veuillez sélectionner seulement une réponse ci-dessous

1 Individualiste
2 D'équipe
3 D'autonomie
4 Compétitif
5 De partage

3 Regroupement des membres du « Portail Petit-Bazar »

Q1 : Quels intérêts avez-vous eus en vous inscrivant au « Portail Petit-Bazar » ?
Choisissez l'élément le plus important pour finir par le moins important

Vos choix:

1 Communiquer avec un(des) autre(s) membre(s) via les outils du « Portail Petit-Bazar » (courriels, forums, journaux, chat, ...)
2 Être informé(e) des ressources pédagogiques pour vos activités professionnelles quotidiennes
3 Télécharger des logiciels pédagogiques pour les utiliser en classe avec vos élèves
4 Consulter des informations ou des documents officiels du DEP et du DIP sur l'école primaire à Genève

Q2 : Avez-vous suivi la formation « Outils collaboratifs du Portail Petit-Bazar » ?

1 Oui
2 Non
Sans réponse

Q3 : Si oui : Les compétences que vous y avez acquises vous aident-elles dans la préparation et le déroulement de votre enseignement ?

1 Régulièrement
2 A l'occasion
3 Jamais

Q4 : En indiquant votre degré d'accord, veuillez nous dire si les compétences que vous avez acquises dans la formation "Outils collaboratifs du Portail Petit-Bazar", vous aident à:

	1 Tout à fait en désaccord	2 Plutôt en désaccord	3 Plutôt d'accord	4 Tout à fait d'accord	Sans réponse
1 Consulter la banque de données du « Portail Petit-Bazar » avec vos élèves en classe	O	O	O	O	O
2 Consulter les Swikis des écoles sur le « Portail Petit-Bazar »	O	O	O	O	O
3 Utiliser un logiciel éducatif du portail (exerciseur, didacticiel, jeu éducatif) dans la classe	O	O	O	O	O
4 Editer les travaux de vos élèves sur le portail	O	O	O	O	O

5 Communiquer avec vos collègues pour préparer des activités ensemble	O	O	O	O	O

Q 5 : Si vous n'avez pas suivi la formation « Outils collaboratifs du Portail Petit-Bazar », comment avez-vous acquis les compétences en matière de TIC (technologie de l'information et de la communication) qui vous ont permis de vous inscrire au portail ?
Veuillez sélectionner une seule réponse ci-dessous

1 Vous êtes autodidacte
2 Vous avez suivi une formation MITIC (Médias images technologies de l'information et de la communication)
3 Vous avez suivi une formation en matière de TIC dans une autre institution

Q 6 : Souhaiteriez-vous recevoir une formation sur l'usage pédagogique des TIC (Technologies de l'information et de la communication) ?

1 Oui
2 Non
Sans réponse

Q 7 : Si oui, dans quels domaines ?
………………………………………………………………………………………………….
………………………………………………………………………………………………….

Q 8 : Si non, pour quelles raisons ?
Cochez la ou les réponses

1 Vous avez d'autres priorités de formation
2 Vous ne voyez pas la raison d'utiliser les TIC dans les activités en classe avec vos élèves
3 Vous ne voyez pas la raison de participer au « Portail Petit-Bazar »

4 Echanges réciproques

Q1 : Avez-vous échangé (des idées, des actions, des savoirs, de l'information …) avec vos collègues via le « Portail Petit-Bazar »?

1 Oui
2 Non
Sans réponse

Q2 : Si oui, pourriez-vous décrire ce que vous avez échangé ?

………………………………………………………………………………………..

Q3 : Si non, pour quelles raisons vous n'échangez pas (des idées, des actions, des savoirs, de l'information,...) avec vos collègues via le « Portail Petit-Bazar ». Indiquez votre degré d'accord pour chacune des réponses suivantes

	1 Tout à fait en désaccord	2 Plutôt en désaccord	3 Plutôt d'accord	4 Tout à fait d'accord	Sans Réponse
1 Parce que vous ne savez pas quel langage (super, voilà, génial, bonjour, ...), quel comportement (argumenter, demander, évaluer, …) utiliser pour échanger ?	O	O	O	O	O
2 Parce que vous ne connaissez personne dans le « Portail Petit-Bazar »	O	O	O	O	O
3 Parce que vous ne savez pas quels outils technologiques utiliser pour échanger sur le « Portail Petit-Bazar »	O	O	O	O	O
4 Parce que vous ne vous sentez pas en confiance pour échanger via le « Portail Petit-Bazar »	O	O	O	O	O
5 Vous préférez échanger en face-à-face, par exemple : à l'école, …	O	O	O	O	O

Q 4 : Utilisez-vous la messagerie interne du « Portail Petit-Bazar » ?

1 Régulièrement
2 A l'occasion
3 Jamais

Q 5 : Si vous avez répondu à la question précédente « Jamais », indiquez votre degré d'accord pour chaque réponse :

		1 Tout à fait en désaccord	2 Plutôt en désaccord	3 Plutôt d'accord	4 Tout à fait d'accord	Sans Réponse
1	Je ne sais pas l'utiliser	O	O	O	O	O
2	Je ne connais personne sur « Portail Petit-Bazar »	O	O	O	O	O
3	Je ne sais pas où se trouve ma messagerie privée dans le « Portail Petit-Bazar »	O	O	O	O	O
4	J'ai une (des) autre(s) messagerie(s) privé(es) dans d'autres sites	O	O	O	O	O

Q 6 : Sachant que la communication via le « Portail Petit-Bazar » est fondée sur le texte, veuillez nous dire avec quelle fréquence :

		1 Toujours	2 Parfois	3 Jamais	Sans réponse
1	Vous réfléchissez à la forme et au contenu de vos écrits sur le « Portail Petit-Bazar »	O	O	O	O
2	Vous écrivez informellement sans trop soigner la forme et le contenu de vos écrits sur le « Portail Petit-Bazar »	O	O	O	O
3	Vous vous limitez à poster des articles déjà prêts sur le « Portail Petit –Bazar ». Vous faites «copier-coller»	O	O	O	O
5	Vous vous limitez à poster des adresses de sites pédagogiques sur le « Portail Petit-Bazar »	O	O	O	O

5 Développement professionnel

Q 1 : En indiquant votre degré d'accord, veuillez nous dire, à quel point les items suivants représentent les objectifs poursuivis par le « Portail Petit-Bazar »

	1 Tout à fait en désaccord	2 Plutôt en désaccord	3 Plutôt d'accord	4 Tout à fait d'accord	Sans Réponse
1 Mettre à disposition des enseignants des ressources pédagogiques	O	O	O	O	O
2 Mettre à disposition des enseignants des logiciels pour qu'ils puissent les utiliser avec les élèves en classe	O	O	O	O	O
3 Mettre à disposition des enseignants des logiciels pour qu'ils puissent les retravailler voire les modifier selon leurs besoins pour leur classe avec leurs élèves	O	O	O	O	O
4 Favoriser les échanges communicationnels entre les membres du « Portail Petit-Bazar »	O	O	O	O	O
5 Mettre à disposition des enseignants des espaces comme les Swikis, les journaux pour que les écoles de l'EP puissent publier sur le web	O	O	O	O	O
6 Mettre à disposition des enseignants les ressources administratives de l'EP	O	O	O	O	O

Q 2 : En indiquant votre degré d'accord, veuillez nous dire si lors de vos participations, ou de vos lectures, sur le « Portail Petit-Bazar », vous développez des compétences :

	1 Tout à fait en désaccord	2 Plutôt en désaccord	3 Plutôt d'accord	4 Tout à fait d'accord	Sans Réponse
1 Personnelles : autonomie dans la recherche de savoirs professionnels, …	O	O	O	O	O

2 Pensée critique : analyse, réflexions, planification de pratiques professionnelles, …	O	O	O	O	O
3 Sociales : interaction et collaboration entre collègues	O	O	O	O	O

Q 3 : Avez-vous eu l'impression de perdre du temps en lisant les informations ou les ressources publiées sur le « Portail Petit-Bazar » ?

1 Oui
2 Non
Sans réponse

Q 4 : Si oui, indiquez votre degré d'accord pour chacune des réponses suivantes:

	1 Tout à fait en désaccord	2 Plutôt en désaccord	3 Plutôt d'accord	4 Tout à fait d'accord	Sans Réponse
1 Il y a trop d'informations, de ressources, …	O	O	O	O	O
2 Il y a trop de liens. Ca manque de clarté	O	O	O	O	O
3 Vous n'avez pas les compétences technologiques pour classer les informations, les ressources, …	O	O	O	O	O
4 Les informations ne sont pas suffisamment intéressantes pour moi	O	O	O	O	O

Q 5 : En tenant compte de vos participations, ou de vos lectures, sur le « Portail Petit-Bazar », indiquez votre niveau de satisfaction :

	1 Tout à fait satisfait	2 Plutôt en satisfait	3 Plutôt insatisfait	4 Tout à fait insatisfait	Sans Réponse
1 Aider vos élèves à apprendre à utiliser les TIC?	O	O	O	O	O
2 Aider vos élèves à réaliser des projets mettant à profit les TIC?	O	O	O	O	O
3 Amener vos élèves à s'entraider pour résoudre des problèmes à l'aide des TIC?	O	O	O	O	O

4 Amener vos élèves à exercer leur esprit critique face aux informations trouvées sur Internet?	O	O	O	O	O
5 Intégrer les TIC à vos stratégies pédagogiques?	O	O	O	O	O
6 Résoudre des problèmes techniques liés à l'utilisation des ordinateurs?	O	O	O	O	O

6 Histoire du "Portail Petit-Bazar"

Q 1 : Connaissez-vous l'histoire du « Portail Petit-Bazar » ? Comment est-il né ?

1 Oui
2 Non
Sans réponse

Q 2 : Si oui, pourriez-vous citer au moins trois moments, ou faits importants, de la vie du « Portail Petit-Bazar » ?
……………………………………………………………………………………………..

Q 3 : A l'école, parlez-vous du « Portail Petit-Bazar » (de ses forums, de ses activités pédagogiques, de ses sites, de ses journaux, de ses logiciels, de ses Swikis, …) ?

1 Oui
2 Non
Sans réponse

Q 4 : Si oui, à qui parlez vous du « Portail Petit-Bazar » ?
Cochez la ou les réponses

1 Vos collègues ?
2 Vos inspecteurs (trices) ?
3 Vos élèves ?
4 Les parents ?

Q 5 : De quoi parlez-vous ?
Cochez la ou les réponses

1 D'une activité pédagogique en particulier
2 D'un apport général
3 De l'efficacité du « Portail Petit-Bazar » comme environnement d'apprentissage et de développement professionnel
4 De l'accès et de l'utilisation du travail d'autres collègues dans le portail, ce qui aide à anticiper et à approfondir l'apprentissage personnel

7 Réseau ou communauté

Q 1 : Dans un « réseau virtuel » l'engagement des membres vise plutôt la transmission de l'information et des ressources.
Vous identifiez-vous comme faisant partie d'un « réseau virtuel » d'enseignants connectés via des moyens technologiques ?

1 Oui
2 Non
Sans réponse

Q 2 : Dans une « communauté virtuelle » les interactions entre individus visent plutôt l'échange et la création de connaissances, des apprentissages voire du développement professionnel.
Vous identifiez-vous comme faisant partie d'une « communauté virtuelle » d'enseignants du primaire genevois ?

1 Oui
2 Non
Sans réponse
